Л.Г. Сударчикова

ВВЕДЕНИЕ В ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Учебное пособие

•ФЛИНТА•

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В основу учебного пособия положены теоретический курс и практикум по педагогическому мастерству. Содержание теоретического курса представлено текстом лекции и планом конспекта семинарских занятий по каждому из рассматриваемых разделов. Практическое наполнение курса – педагогические ситуации, решение которых формирует и развивает педагогические умения и навыки, и задания и вопросы, направленные на активизацию педагогической рефлексии. Предложены библиографические списки по рассматриваемым темам. В приложениях дан стимульный материал к практическим заданиям курса «Психолого-педагогическое мастерство».

3-е издание.

- Лилия Сударчикова
  -
  - Предисловие
  - Глава I. Формирование профессионально-педагогической культуры и педагогического мастерства преподавателя
    - § 1. Актуальные аспекты профессионально-педагогической культуры преподавателя
    - § 2. Качество профессионально-педагогической культуры преподавателя
    - § 3. Педагогические задачи как среда формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя
    - § 4. Педагогические ценности в структуре профессионально-педагогической культуры преподавателя
    - § 5. Уровни профессионально-педагогической культуры преподавателя
    - § 6. Педагогические технологии
    - § 7. Педагогическая таксономия в контексте педагогической технологии
    - § 8. Реализация современных педагогических технологий
    - § 9. Педагогическое мастерство преподавателя и его составляющие
    - § 10. Профессионально-педагогическое общение преподавателя. Технология профессионально-педагогического общения преподавателя

- Глава II. Развитие педагогического мастерства и творческого потенциала будущих преподавателей в контексте современных образовательных технологий
  - § 1. Некоторые аспекты истории становления педагогического мастерства
  - § 2. Проблема творчества преподавателя в современном образовательном процессе
  - § 3. Ценностные ориентации будущих преподавателей
  - § 4. Педагогика поддержки в контексте современных образовательных технологий
  - § 5. Социокультурные функции игры в контексте психолого-педагогической подготовки будущих преподавателей
  - § 6. Игра как метод и средство развития педагогического мастерства и творческого потенциала будущего преподавателя
  - § 7. Саморегуляция будущего преподавателя в профессиональной деятельности
  - § 8. Технология практикума «Введение в основы педагогического мастерства»
- Глава III. Содержание практикума «введение в основы педагогического мастерства»
  - Тема 1. Педагогическое воздействие
    -
    - Практические задания
  - Тема 2. Педагогическое общение
    -
    - Практические задания
  - Тема 3. Этическая защита в педагогическом общении
    -
    - Практические задания
  - Тема 4. Педагогическое требование
    -
    - Практические задания
  - Тема 5. Педагог как оратор
    -
    - Практические задания
  - Тема 6. Педагогическая позиция
    -
    - Практические задания
  - Тема 7. Педагогическая техника
    -

        - Практические задания
    - Тема 8. Театральная режиссура занятия
        -
        - Практические задания
- Глоссарий
- Библиографический список
- Приложения
    - Приложение 1
    - Приложение 2
    - Приложение 3
    - Приложение 4
    - Приложение 5
    - Приложение 6
    - Приложение 7
    - Приложение 8
    - Приложение 9
    - Приложение 10
        - 1. От театральной педагогики к драмогерменевтике
        - 2. Ориентиры: основные положения драмогерменевтики
    - Приложение 11
    - Приложение 12
    - Приложение 13

- notes
    - 1
    - 2
    - 3
    - 4
    - 5
    - 6
    - 7
    - 8
    - 9
    - 10
    - 11
    - 12
    - 13
    - 14
    - 15
    - 16
    - 17
    - 18
    - 19

- ○ 20
- ○ 21
- ○ 22
- ○ 23
- ○ 24
- ○ 25
- ○ 26
- ○ 27
- ○ 28
- ○ 29
- ○ 30
- ○ 31
- ○ 32
- ○ 33
- ○ 34
- ○ 35
- ○ 36

Лилия Сударчикова
Введение в основы педагогического мастерства. Учебное пособие

Научный редактор

Кузьмина Е. Г., *кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой детской практической психологии Орского гуманитарно-технологического института*

Рецензенты:

Кирьякова А. В., *доктор педагогических наук, профессор (Оренбургский государственный университет);*

Вачков И. В., *доктор психологических наук, профессор (Московский городской психолого-педагогический университет)*

© Сударчикова Л. Г., 2008
© Издательство «ФЛИНТА», 2014

Все права защищены. Никакая часть электронной версии этой книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме и какими бы то ни было средствами, включая размещение в сети Интернет и в корпоративных сетях, для частного и публичного использования без письменного разрешения владельца авторских прав.

© Электронная версия книги подготовлена компанией ЛитРес (www.litres.ru)

Предисловие

В основу учебного пособия «Введение в педагогическое мастерство» положены теоретический курс и практикум по педагогическому мастерству, которые автор преподает на факультете дошкольной педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет» с 1998 года по настоящее время. Необходимость курса в системе вузовской подготовки специалиста образования продиктована требованиями обновления и амплификации его содержания. Концептуальная направленность курса – максимальная ориентация на раскрытие и развитие творческого потенциала и индивидуальности мировосприятия и мироощущения будущих преподавателей в контексте их вхождения в педагогическую профессию при обучении в вузе.

Педагогическое мастерство – это одновременно стык и точка преломления теоретических знаний и профессиональных умений и навыков по всем человековедческим наукам (с доминирующей ролью психологии и педагогики). Такой подход в понимании данной отрасли объясняет многоаспектность содержания курса, с одной стороны, и некоторые ограничения в нём – с другой – при рассмотрении вопросов теории и практическом освоении разделов и тем, связанных с количеством лекционных, семинарских и лабораторных занятий, отведённых в учебном плане на изучение данной дисциплины.

Педагогическое мастерство как наука разрабатывается достаточно давно. Истоки её мы находим в сократовской и пифагорейской школах, в моделях обучения детей педагогов прошлого (А. Дистервег, Я. А. Коменский, Я. Корчак, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.). Экспериментальному и теоретическому изучению содержания «ремесла» педагогической профессии посвящены многочисленные работы педагогов и психологов XX века (среди них – Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, Г. Н. Волков, В. В. Давыдов, А. Б. Добрович, И. В. Дубровина, Л. В. Занков, И. И. Ильясов, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Сластёнин, Н. Ф. Талызина, В. Д. Шадриков, Н. Е. Щуркова, В. А. Якунин и др.). Одним из первых отечественных учебных пособий по психолого-педагогическому мастерству стала монография преподавателей Полтавского педагогического института «Основы педагогического мастерства» под общей

редакцией А. Е. Зязюна (М., 1987). Далее новаторские поиски велись в направлении оптимизации педагогической технологии Н. Е. Щурковой, В. Ю. Питюковым, М. В. Клариным, Г. К. Селевко и др. Это стало поворотным моментом в истории развития прикладного направления психолого-педагогических наук и активизировало теоретический и эмпирический поиск путей и средств оптимизации обучения и воспитания будущих профессионалов образования.

В предлагаемом пособии содержание теоретического курса представлено текстом лекции и планом конспекта семинарских занятий по каждому из рассматриваемых разделов. Практическое наполнение курса – педагогические ситуации, решение которых формирует и развивает педагогические умения и навыки, и задания и вопросы, направленные на активизацию педагогической рефлексии. Предложены библиографические списки по рассматриваемым темам. В приложениях дан стимульный материал к практическим заданиям курса «Психолого-педагогическое мастерство».

Инициации интереса будущих педагогов к изучению данного курса служит выполнение ими творческих и реферативных работ, исследовательская направленность которых, как показывает практика, несомненно, положительно сказывается на профессиональном и личностном становлении.

Глава I. Формирование профессионально-педагогической культуры и педагогического мастерства преподавателя

Традиции без новаторства мертвы. Новаторство без традиций – непродуктивно.

Г. Товстоногов

§ 1. Актуальные аспекты профессионально-педагогической культуры преподавателя

Изначально понятие *«культура»* (от латинского *«colore»* – возделывать, обрабатывать) означало культивирование почвы, то есть изменение к лучшему природных свойств объекта при воздействии на него человека. Шире культура трактовалась как «… все то, что произведено, сделано человеком, на что он наложил отпечаток своей деятельности … мерило развития и достижений человека…».[1]

Феноменологически в таком контексте выделяются важные субъектные особенности культуры: наличие человеческого фактора, определяющего интенцию характера воздействий на окружающую среду, и наличие взаимосвязи, триадности человека, его деятельности и актуального состояния культуры. В настоящее время культура трактуется как *смыслонесущий и смыслопередающий аспект человеческой жизнедеятельности* и ее результатов, символический код значимых для человека событий, позволяющих ему функционировать в особом социальном пространстве, где понимаемы и принимаемы его идеи, взгляды, поступки и результаты труда и творчества. Это – своеобразное и универсальное «поле культуры», вхождение в которое позволяет человеку позитивно идентифицировать себя с другими людьми и открыто проявлять свою субъективность.

Вследствие этого сам человек становится культурной ценностью со своим персонифицированным видением мира, уровнем присвоения, освоения и усвоения общечеловеческих ценностей и ценностей контекста современной ему культуры (Н. Е. Щуркова). Базовой ценностью становится весь спектр его творческих способностей, механизм их реализации в умственном или действенном планах в контексте актуальной его мировосприятию культуры.

Таким образом, *взаимосвязь* и *взаимозависимость* триады *человек – деятельность – культура* становятся неоспоримыми, объединяя в себе культуру отдельного человека (субъективный мир личности человека-творца и индивидуализированный продукт цивилизации) и культуру социума (объективный мир культурных ценностей и совокупный продукт цивилизации).

Инструментально подход к понятию «культура» представлен в настоящее время следующими структурными компонентами:

1) культура как совокупность материальных и духовных ценностей;

2) культура как специфический способ человеческой деятельности;

3) культура как процесс творческой самореализации сущностных сил личности.

В соответствии с этим при рассмотрении профессиональной деятельности преподавателя И. Ф. Исаев предлагает *изучать профессионально-педагогическую культуру в трех ее аспектах*: аксиологическом, технологическом и личностно-творческом.

Аксиологический аспект профессионально-педагогической культуры изучается и содержательно разрабатывается в отечественной науке на протяжении XX – начала XXI вв. (Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, И. И. Громова, А. Б. Добрович, Н. Ф. Добрынин, Е. Н. Ильин, В. А Кан-Калик, А. И. Кирьякова, А. Н. Леонтьев, В. А. Малахова, Г. А. Мелекесов, В. Н. Мясищев, П. Н. Пороховская, С. Л. Рубинштейн, В. П. Тугаринов, В. А Якунин).

Опираясь на исследования этих ученых, мы выделили следующие базовые *аксиологические ориентиры* профессионально-педагогической деятельности:

1) опора на многообразие культурных идей, ценностей, убеждений и мировоззрений, поликультурность образовательной сферы как основа создания толерантной к обучающемуся образовательной среды;

2) введение гибких, многомерных, многослойных и вариативных понятий, предлагающих актуализацию педагогической рефлексии в контексте профессиональной деятельности преподавателя;

3) обновление интерпретации традиционно трактуемых понятий в связи с динамично меняющимся способом социализации личности, так как постфигуративный тип культуры, характеризующийся присвоением личностью обучающегося опыта предшествующих поколений (традиционно исторический контекст обучения), сменяется кофигуративным (с присвоением личностью обучающегося опыта сверстников) и префигуративным (с присвоением старшими обучающимися и педагогами опыта личности более молодого обучающегося – таковы в настоящее время многие компьютерные системы обучения и мультимедийные учебники, идеи создания и использования которых предложены подрастающим поколением России);

4) корректировка образовательно-воспитательных традиций в связи с потерей в постперестроечное время патриотического настроя молодежи и образа позитивно созидающего действительность героя;

5) создание мягких, толерантных образовательных технологий, обеспечивающих гармоничное и целостное развитие

личности обучающегося;

6) обновление структуры образовательного процесса, ведущими составляющими которой становятся обучающая и развивающая среда, субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающегося, индивидуализированная деятельность последнего, обусловленная его психофизиологическими особенностями и личной жизненной историей в образовательной среде;

7) установление логической взаимосвязи между современными психологическими и педагогическими теориями, каждая из которых является разветвленной системой видения актуального состояния психолого-педагогических наук;

8) синтез современных образовательных теорий и технологий и реализация активных методов обучения в высшей школе;

9) установка преподавателя вуза на подготовку будущего педагога как Творца образовательного пространства и педагогического общения;

10) готовность преподавателя вуза к консультированию и психологическому сопровождению студентов и выпускников вуза по проблемам, возникающим в контексте опробования вариативных педагогических технологий, в ходе производственной практики и в процессе обучения и воспитания студентов.

Технологический аспект профессионально-педагогической культуры преподавателя представляет собой способы и приемы педагогической деятельности. Умение тонко оперировать богатейшим арсеналом педагогического воздействия на обучающихся, бережно прикасаться к его личности и опосредованно направлять процесс его обучения – таков путь к раскрытию личностного потенциала, а также способности к саморазвитию и творческому проявлению себя. Это умение можно назвать *операциональностью педагогического взаимодействия*, так как оно дает ключ к пониманию того, как воздействовать на обучающегося, не подавляя его личности, не провоцируя агрессивного или пассивного противодействия, раскрывая его на общение и потребность стать активным участником учебного процесса.

В настоящее время вся совокупность способов и приемов педагогической деятельности своим содержанием вошла в новую научную дисциплину *«Педагогическая технология»*, разработка которой ведется в России на протяжении последних двадцати лет. Термин «технология», заимствованный из производственной сферы, обуславливает необходимость научно обосновывать все педагогические «шаги» (или операции), производимые для

достижения запланированного результата взаимодействия.

В соответствии с вышесказанным обратимся к определению этой науки, данному Н. Е. Щурковой: «Педагогическая технология – прикладная педагогическая дисциплина, обеспечивающая реальное взаимодействие педагога с обучающимися, как решающий фактор взаимодействия обучающихся с окружающим миром посредством тонкого, психологически оправданного «прикосновения к личности», искусством которого владеет педагог».[2]

Педагогическая технология как технологический аспект профессионально-педагогической культуры имеет *три источника* (Н. Е. Щуркова):

1) историческое суммирование опыта воспитания и индивидуального опыта талантливых педагогов прошлых веков, которое передается изустно (народная педагогика) или в рукописных (Аристотель, Платон, Северин Боэцкий, Пьер Абеляр, Раймунд Луллий и др.) и печатных (Ж. Ж. Руссо, И. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский и др.) изданиях;

2) эмпирические обобщения практиков, методистов, ученых-исследователей, которые позволяют использовать в широкой практике найденные отдельными педагогами действенные технологии и технологические средства; при этом накопление достаточного эмпирического материала ведет к его теоретическому обобщению и амплификации динамично развивающейся инновационной системы обучения и воспитания;

3) целенаправленные опытно-экспериментальные разработки в области педагогической технологии, знание и применение которых в педагогической практике создает оптимальные условия для саморазвития обучающихся.

Таким образом, в контексте педагогической технологии рассматривается исторически обусловленный и актуальный инструментарий педагогической деятельности, оптимизирующий ее операционально.

Личностно-творческий аспект профессионально-педагогической культуры преподавателя раскрывает глубинный процесс освоения, усвоения, присвоения и интерпретации преподавателем научных теорий, методологических подходов к изучению научных явлений, оценке научных фактов. Поэтому его личностно-ценностное прочтение данных феноменов, расстановка семантических акцентов в их интерпретации, умение по-новому, свежо взглянуть на ту или иную педагогическую проблему, требует от преподавателя сформированности таких профессионально значимых личностных качеств, как

профессиональная направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость и креактивность.

Базовым компонентом профессионально значимых личностных качеств является *педагогическая направленность*, подразумевающая в узком смысле профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие (Л. М. Митина).

В более широком смысле, то есть в плане интегральной характеристики труда, – как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, «побуждающих …к ее утверждению в педагогической деятельности и общении».[3] В этих определениях педагогической направленности личности преподавателя выделяется базовый компонент – *структура доминирующих мотивов личности*, в которой следует акцентировать внимание на составляющих, отслеживаемых операционально. К ним относятся ведущие мотивы собственного поведения, деятельности, общения преподавателя и осознание возможности и необходимости их рефлексии и оптимизации.

В понятие «педагогическая компетентность» Л. М. Митина включает «… знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности».[4] Из данного определения в структуре педагогической компетентности выделяются две подструктуры: собственно деятельностная и собственно коммуникативная. Общими для обеих подструктур выступают профессиональные знания, умения, навыки и качества. Отличает их операционализация: *технология педагогической деятельности* в первом случае и *технология педагогического общения* – во втором.

Вместе с тем *динамика развития педагогической компетентности* зависит от уровня операциональности деятельности преподавателя: переход от репродуктивного уровня операциональности деятельности, где повторяется форма реализации педагогической технологии, но не всегда ясны ее личностный смысл и содержание, на творческий, где содержание и смысл реализации педагогической технологии личностно значимы, понятны и приняты, так как они переработаны, структурированы и алгоритмизированы самим преподавателем в соответствии с учебной ситуацией.

Творческий уровень педагогической компетентности влияет на обе подструктуры личности преподавателя (и деятельностную, и коммуникативную) через их усложнение и оптимизацию. Причем в развитии коммуникативной компетентности проявляются две

тенденции: *нормативная* – усвоение норм и эталонов актуальной культуры социума – и *личностно-творческая* – создание этих норм и эталонов самим преподавателем в процессе взаимодействия с субъектами педагогического общения с учетом развития ситуации общения и индивидуально-личностных особенностей партнеров по взаимодействию.[5]

Эмоциональная устойчивость преподавателя определяется как свойство личности, позволяющее ему осуществлять профессиональную деятельность в различных по модальности эмоциональных ситуациях. Эмоциональная устойчивость – одна из важных компонент профессионально-педагогической культуры преподавателя, так как педагогическая деятельность является одной из наиболее стрессогенных. Преподаватель более других подвержен *синдрому социального, эмоционального и профессионального выгорания*, проявляющемуся как механизм ограждения его сознания от дестабилизирующей личность гиперинформационной сферы его деятельности.

Существует несколько причин профессионального выгорания:

1) эмоциональные:

• неудовлетворенность качеством жизни и уровнем оплаты педагогического труда,

• неудовлетворенность профессиональными и межличностными отношениями в системах «преподаватель-студент», «преподаватель-преподаватель», «преподаватель-администрация», «преподаватель-общественность»;

2) социальные:

• низкая оплата труда преподавателя,

• возникновение соматических и нервно-психических заболеваний и общая невротизация личности педагога в силу вышеобозначенных эмоциональных и нижеобозначенных социальных причин,

• снижение престижности профессии педагога в социуме,

• гендерная диспропорция педагогических кадров в сторону увеличения доли женщин в сфере образования,

• финансово-экономические ограничения возможностей повышения уровня квалификации и основных витальных потребностей в реализации достойной преподавателя нормы жизни,

• увеличение нормы наполняемости учебных групп.

Л. М. Митина относит к стрессорам, интенсифицирующим выгорание преподавателя, низкий уровень психологической культуры, неразвитость коммуникативных умений и навыков саморегуляции.

Результаты исследований Р. М. Грановской позволили

структурировать *механизмы снижения профессионального выгорания* личности преподавателя:

1) осознание и пресечение «бегства» от педагогической профессии и профессиональных обязанностей в более престижные и высокооплачиваемые сферы производств и обслуживания;

2) решение актуальных профессиональных проблем собственными усилиями без перекладывания ответственности за их решение на других;

3) готовность входить в профессионально-педагогический конфликт и конструктивно его разрешать;

4) формирование нового образа «Я» со сменой морально устаревших целевых установок и ценностных ориентаций на более актуальные;

5) снижение личностной значимости травмирующих педагогических ситуаций, собственных неудачных поступков и действий, масштабов значимости психологических травм и их общественной оценки;

6) развитие гибкости мышления в принятии позиции других субъектов образовательного процесса;

7) умение отложить решение педагогической проблемы до оптимального времени ее решения;

8) повышение уровня самооценки;

9) поддержание активной жизненной позиции;

10) развитие и культивирование значимых увлечений и хобби;

11) развитие мажорных способностей, позволяющих воспринимать критические ситуации в профессии с юмором;

12) использование исповеди, письменное изложение профессиональных и личностных проблем.

Таким образом, условиями развития *эмоциональной гибкости* становится осознанность преподавателем роли эмоционально-аффективной сферы личности в оптимизации собственной деятельности и в ходе взаимодействия с субъектами образовательного процесса при сохранении собственного эмоционального и соматического здоровья. Педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость, выделенные Л. М. Митиной как интегральные личностные качества преподавателя, обуславливают и интенсифицируют развитие его профессионально-педагогической культуры.

Таким образом, профессионально-педагогическая культура преподавателя – это индивидуализированный способ творческой самореализации в педагогической деятельности, обусловленной

ценностями и нормами современной культуры и актуальным уровнем владения преподавателем педагогической технологией.

Контрольные вопросы и задания

1. Выделите важные субъектные особенности культуры.
2. Охарактеризуйте структурные компоненты инструментального подхода к понятию «культура».
3. Каковы базовые аксиологические ориентиры профессионально-педагогической деятельности?
4. Перечислите аспекты профессионально-педагогической культуры преподавателя (по И. Ф. Исаеву).
5. Структурируйте содержание понятия «педагогическая технология».
6. Перечислите источники возникновения педагогической технологии (по Н. Е. Щурковой).
7. Дайте широкое и узкое определение понятию «педагогическая направленность как профессионально значимое личностное качество».
8. Дайте определение понятию «педагогическая компетентность».
9. Каковы составляющие эмоциональной гибкости преподавателя в профессиональной деятельности?
10. Составьте структурно-логическую схему: «Причины, стрессоры и механизмы снижения профессионального выгорания личности преподавателя».
11. Охарактеризуйте интегральные личностные качества преподавателя (по Л. М. Митиной).

§ 2. Качество профессионально-педагогической культуры преподавателя

Структурирование базовых аспектов и источников значимых личностных качеств профессионально-педагогической культуры преподавателя предоставляет возможность измерить *качество образования и профессиональной деятельности преподавателя*.

В программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» (1995 г.) именно качество образования определяется *приоритетным направлением изучения ООН в области образования*: «Деятельность в области высшего образования в условиях происходящих в мире изменений должна осуществляться под тремя девизами, которые определяют ее роль и функции на местном, национальном, международном уровнях: соответствие требованиям современности, качество и интернационализация». Европейской сетью организаций контроля качества (ENQA) в сфере высшего образования 2000 г.[6] и в «Послании Съезда высших учебных заведений в Саламанке» 2001 г.[7] отмечается, что образовательное пространство Европы выстраивается на фундаменте *базовых академических ценностей* и *оценке качества образования*. В структуре качества образования при этом оцениваются как собственно преподавание, так и исследовательская работа, как руководство, так и управление, как умение и способность удовлетворять актуальные и перспективные потребности студентов, так и предоставление факультативных и необразовательных услуг.

В «Послании Съезда высших учебных заведений в Саламанке» акцентируется внимание на том, что «качество – основополагающее условие доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности в европейском образовательном пространстве».[8]

В документах VI съезда Совета Российского Союза ректоров (2000 г. «Обращение Российского Союза ректоров высших учебных заведений», Постановление «О стратегии развития высшей школы») выдвигается одна из *центральных задач высшей школы России на первые десятилетия XXI в.*: «развитие человеческого потенциала, становление профессионально-квалифицированной структуры общества, адекватной экономике знаний». В соответствии с этим в России в сфере высшего образования выдвинуты три приоритета: доступность, качество и эффективность использования образовательных ресурсов.[9]

Таким образом, качество образования и педагогической

деятельности преподавателя в его структуре – одна из базовых категорий парадигмы образования в начале XXI в.

Обратимся к *определению* понятия «качество образования». В настоящее время это:

• совокупность свойств субъекта и процессов в образовании;

• единство элементов и структуры процессов в образовании;

• единство внутреннего и внешнего, потенциального и реального в образовательных системах;

• целостность объектов и процессов в образовании;

• ценность субъектов, объектов и процессов в образовании.

Качество образования можно оценить. Оценка качества образования есть *числовой или смысловой показатель соотнесения его свойств и функций с существующей в настоящее время эталонной моделью*. При этом оценка качества образования, структуру которого составляют образовательные системы, образовательные процессы, профессиональная составляющая личности субъектов взаимодействия в образовании, осуществляется в соответствии с актуальной нормой качества образования в заранее выбранной измерительной шкале.

Академик А. И. Субетто выделяет *существенные признаки* мониторинга качества образования (см. табл. 1):

Таблица 1

Существенные признаки мониторинга качества образования	Содержательный контекст существенных признаков мониторинга качества образования
1	2
Цели	Формирование модели обеспечения и управления качеством образования, усиление ориентации на качественные аспекты образования
Функции	Оценочная, контрольно-наблюдательная, управленческая, прогностическая, информационная, социализации
Объекты	Образовательная среда, образовательная система, педагогическое воздействие, профессионально-педагогический уровень выпускника
Субъекты	Преподаватели вуза, представляющие образовательные услуги и осуществляющие числовой (отметка) и семантический (оценка) контроль качества их усвоения; студенты вуза
Критерии	Степень соответствия целям, задачам, требованиям и нормам образования, динамика («+» или «-») изменения качества процесса или субъекта
Нормы качества образования	Выявленные, общепризнанные и зафиксированные документально системы требований к качеству образования, соответствующие динамично меняющимся потребностям общества и личности в образовании
Основные методы мониторинговых исследований	Сравнительной оценки (основание для сравнения – нормы качества образования как базы оценок), экспертных оценок, анализ документации деканата, анализ содержания портфолио студентов
Основные средства мониторинговых исследований	Тестовые задания оценки знаний студентов вуза, социологический опрос, проективные оценочные задания на овладение студентами будущей профессионально-педагогической деятельности, включенное наблюдение
Технологии исследования	Технологии моделирования и проектирования будущей профессионально-педагогической деятельности

Так как мы говорим о качестве образования в высшей школе, то логично вывести качество высшего образования суммативно и более подробно рассмотреть те его структурные элементы, которые опосредуют профессионально-педагогическую культуру преподавателя вуза и условия ее актуализации в рамках образовательных технологий. Качество высшего образования (по А. И. Субетто) слагается из *суммы следующих качеств*:

• качества результата высшего образования, то есть качества подготовки выпускников вуза;

• качества государственных образовательных стандартов, определяемых нормативной базой качества образовательных программ, определяющих качество целеполагания в системе

государственной политики в области качества высшего образования России;

• качества учебно-методической и качества лабораторной, материально-технической базы высшего образования;

• качества образовательных (учебных) технологий;

• качества профессорско-преподавательских, научно-исследовательских кадров (кадрового потенциала);

• качества содержания образования;

• качества воспитания;

• качества управления (руководства).[10]

Сумма выделенных качеств определяет *качественный базис функционирования образовательных систем*, обеспечивая оптимальный уровень результирующего показателя – качества подготовки специалиста-выпускника вуза. Роль личности преподавателя вуза, организуемой им развивающей среды и используемых образовательных (педагогических) технологий является доминирующей.

Развитие современной системы высшего образования обусловлено необходимостью создания *социокультурной практики взаимодействия в системе «преподаватель – студент» и приобщения последнего к высоким эталонам культуры и социального взаимодействия*. Именно тогда повышается значимость внутреннего мира другого человека и транслирующихся в ходе взаимодействия субъективных ценностей, обмен которыми с субъектами образования и есть *ведущий фактор* развития всех сущностных сил личности. Поэтому на смену традиционному образованию должна прийти *культурно-социоличностносообразная* (О. В. Долженко) или *культуросообразная* (Н. Е. Щуркова) система образования.

Сущность образования заключается в формировании нового образа мира, обуславливающего будущую профессиональную деятельность. Поэтому культуросообразное образование дает представление студенту о мире будущей профессиональной деятельности через проживание им наиболее типичных, с одной стороны, а с другой – нестандартных, креативно открытых для решения, наиболее часто опосредованных профессиональной социокультурной средой, ситуаций взаимодействия.

Отсюда следует, что в процессе образования будущего преподавателя важно не столько упражнение его в решении однотипных рафинированных и часто встречающихся в педагогической практике педагогических задач и проблемных ситуаций, сколько *формирование готовности к оптимальному выбору целей, средств и педагогических технологий* для решения спонтанно возникающих или прогнозируемых педагогических

ситуаций в реальном времени их развертывания.

При ориентации будущего преподавателя на постоянную готовность осваивать новые пласты педагогического бытия процесс профессионального обучения и получения высшего образования становится *личностно значимым*: актуализируются теоретические знания и практические умения и навыки, активно развивается профессиональное мышление, усиливается и эмоционально положительно окрашивается познавательный интерес, тренируются навыки прогнозирования, проектирования и рефлексии в будущей педагогической деятельности, интенсифицируется интериоризация профессиональных знаний, умений и навыков.

Для формирования перечисленного выше комплекса новообразований личности преподавателя в вузовские учебные планы вводятся *курсы рефлексивной направленности*. Среди них – «Методы активного (социально-психологического) обучения», «Тренинг педагогического общения», «Основы педагогического мастерства», «Педагогические технологии», психолого-педагогические практикумы. В них образование своим контекстом предстает как дуальный процесс: оно *направлено вовне*, на познание в профессиональном ракурсе мира людей, мира вещей, их взаимодействия, и проникновение *внутрь себя*, на познание субъективных отношенческих позиций, ценностных ориентаций, собственной «Я – позиции», как личностной, так и профессиональной.

Такой контекст образования можно трактовать как обретение будущим преподавателем своей сущности (Ю. Б. Тупталов). Соединяя в себе различные планы человеческого бытия (обучение и развитие, реальный и идеальный, интернальный и экстернальный, деятельностный и рефлексивный), образование позволяет *интериоризировать глубинную сущность культурно обусловленного человеческого бытия*. Это новообразование личности преподавателя, несмотря на структурную сложность образования (и процесс, и структура, и качество, и состояние, и форма, и содержание деятельности), изменяет смысл получения знаний, так как, приобретенные таким образом, они исходят из внутренней сущности личности и становятся ее органичной частью.

Следствием этого является формирование умений ориентироваться в социокультурном поле человеческого знания, осознавать взаимосвязи между явлениями и, исходя из целостного индуктивного знания, проектировать и методически обосновывать реальные ситуации и модели педагогической действительности.

Описанный выше подход к пониманию образования имеет антропологическую, то есть человекоцентрическую, методологию, которая выстраивается на следующих принципах (А. Г. Пашков):

• *универсализма*, то есть единства человеческого рода, приоритет категорических императивов нравственности и духовности над государственными и классовыми целями;

• *субстанциональности*, то есть неотчуждаемости, незыблемости прав человека, соответствующих его природе, возвращающих обществу человеческое измерение, а индивиду – статус конечной инстанции экономики, идеологии, права;

• *свободы*, то есть признания творческой свободы человека главным богатством общества, а индивида – носителем объективно не предопределенного, который своей волей, фантазией, творчеством и упрямством поддерживает тонкие механизмы самоорганизации бытия.[11]

Уклон образования в сторону антропологической методологии вносит коррективы в деятельность субъектов педагогического процесса и нацеливает будущего преподавателя на широкую трактовку, проектирование и реализацию педагогических идей, концепций и технологий. Вследствие этого требуют обновления содержание и технологии вузовского образования. Особое внимание необходимо уделить содержанию базового профессионального образования, так как оно основа профессионально-педагогической культуры преподавателя (Е. П. Белозерцев).

Контрольные вопросы и задания

1. Перечислите официальные документы в сфере высшего образования, определяющие приоритетные направления повышения качества образовательных услуг.
2. Определите, какова базовая категория парадигмы высшего образования в начале XXI в.
3. Структурируйте содержание понятия «качество образования».
4. Перечислите существенные признаки мониторинга качества образования, выделенные А. И. Субетто.
5. Обозначьте структурные элементы качества высшего образования, которые опосредуют профессионально-педагогическую культуру преподавателя вуза.
6. Перечислите принципы, на которых выстраивается человекоцентрическая методология изучения педагогического мастерства (по А. Г. Пашкову).

7. Представьте структурно-логическую схему «Качество высшего образования в мире современных образовательных услуг».

§ 3. Педагогические задачи как среда формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя

Академик В. А. Сластёнин, разрабатывающий проблемы современного вузовского образования, указывает на *целевой компонент* изучения психолого-педагогических дисциплин как базовый: освоение студентами актуальных научных представлений о генезисе и онтогенезе личности в контексте образовательных процессов. Поэтому научные категории изучаемых отраслей педагогики и психологии следует осмысливать как сумму стратегий будущей профессиональной деятельности по моделированию образовательной среды. Пути реализации такого подхода дуальны: это – изучение традиционных педагогических технологий и усвоение инновационных педагогических технологий.

Моделирование образовательной среды включает в себя *задачный метод* (Г. А. Балл, А. И. Мищенко, Л. Ф. Спирин) или *задачную структуру* (В. А. Сластёнин) профессионально-педагогической деятельности. Педагогическая задача является семантической единицей анализа педагогического процесса, а структура задачи должна быть соотнесена со структурой педагогического процесса, то есть содержанием, средствами и субъектами образования.

Вузовское обучение студентов должно проектировать задачную структуру профессионально-педагогической деятельности, когда из нерафинированных, реальных педагогических ситуаций вычленяются учебно-познавательные и учебно-профессиональные рафинированные (то есть упрощенные и схематизированные) задачи. Для их решения создается деятельностно-рефлексивная среда на лабораторно-практических занятиях и в ходе педагогической и производственной практики в имитационной и неимитационной деятельности.

К элементам *имитационной деятельности* относятся:

1) игровые:

– деловая игра;

– блиц-игра;

– инновационная деловая игра;

– анализ конкретных ситуаций;

– действие по инструкции;

– психодрама;

– паратеатр;

– разыгрывание ролей;
– стажировка с выполнением должностной роли;
– игровое проектирование;
2) не игровые:
– разбор корреспонденции;
– решение ситуационных и производственных задач.

К элементам неимитационной деятельности относятся:
– активные (проблемные) лекции;
– дискуссии в форме круглого стола, пресс-конференции, выездных занятий с тематической дискуссией;
– мозговая атака;
– стажировка без выполнения должностной роли;
– программированное обучение;
– выпускная квалификационная (дипломная) работа.

И. Ф. Исаев структурирует *процесс решения педагогической задачи:*
– педагогический анализ;
– конструирование и прогнозирование системы решения;
– оценка ее функционирования;
– организация и коррекция решения.

Классификация педагогических задач представлена в настоящее время двумя основаниями: *временем* их решения и *этапностью* педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, А. И. Мищенко, Л. Ф. Спирин, И. Ф. Исаев) (см. табл. 2):

Таблица 2

Основание классификации педагогических задач	Самоназвание педагогической задачи	Общая характеристика направленности педагогической задачи	Профессионально-педагогические умения, способности и качества
1	2	3	4
Время решения педагогической задачи	Стратегические	Вытекают из общей цели образования. Существуют в виде идеальных представлений о качествах человека и результатах образовательного процесса. Задаются извне. Отражают объективные потребности общества. Определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности	Педагогическая эрудиция. Организаторские способности. Педагогическое целеполагание. Педагогическое проектирование. Способности к концентрации и распределению внимания. Профессиональная позиция. Педагогическое предвидение
	Тактические	Конкретизируют стратегические задачи актуального педагогического процесса. Выявляют соответствие определенному этапу стратегической задачи	Педагогическое целеполагание. Педагогическое проектирование. Педагогическая рефлексия. Организаторские способности. Коммуникативные способности
	Оперативные	Определяют текущие, ближайшие задачи, требующие решения по принципу «здесь и сейчас» в конкретный момент индивидуализированной деятельности преподавателя	Организаторские способности. Коммуникативные способности. Способности к концентрации и распределению внимания. Конструктивные способности. Перцептивные способности. Педагогическая эрудиция. Профессиональная позиция. Педагогическое творчество

Этапность педагогической деятельности в вузе	Аналитико-рефлексивные	Инициируют разложение на структурные компоненты и осмысление целостности педагогического процесса и его элементов в форме субъект-субъектных отношений и проблемных ситуаций	Педагогическое целеполагание. Педагогическое проектирование. Педагогическая рефлексия. Гностические способности. Способности к концентрации и распределению внимания. Научно-педагогические способности. Профессиональная позиция. Педагогическая эрудиция. Педагогическое предвидение
	Конструктивно-прогностические	Представляют задачи построения целостного педагогического процесса на основе базовой цели профессионально-педагогической деятельности. Активизируют проектирование и принятие профессионально-педагогических решений, прогнозирование и коррекцию результатов таких решений	Педагогическое целеполагание. Педагогическое проектирование. Педагогическое прогнозирование. Конструктивные способности. Перцептивные способности. Научно-педагогические способности. Педагогическая эрудиция. Профессиональная позиция. Педагогическое творчество
	Организационно-деятельностные	Обуславливают нахождение и реализацию оптимальных путей проектирования педагогического процесса с опорой на многообразие видов педагогической деятельности	Организаторские способности. Коммуникативные способности. Способности к концентрации и распределению внимания. Конструктивные способности. Перцептивные способности. Гностические способности. Практическое педагогическое мышление. Экспрессивные способности (ретиальные, аксиальные, архитектоники общения). Педагогическая наблюдательность

	Оценочно-информационные	Обеспечивают сбор, обработку, хранение и воспроизведение информации о реальном состоянии и перспективах развития педагогической системы. Экспортируют особенности развития педагогической системы в конкретном учреждении	Перцептивные способности. Коммуникативные способности. Организаторские способности. Мажорные способности. Гностические способности. Научно педагогические способности. Практическое педагогическое мышление. Профессиональная позиция. Педагогический такт. Аналитикорефлексивные способности. Педагогическая эрудиция. Конструктивные способности
	Коррекционно-регулирующие	Характеризуют задачи коррекции целей, содержания, методов и средств педагогического процесса. Способствуют установлению, регуляции и развитию актуальных и перспективных коммуникационных связей	Педагогическое мышление. Экспрессивные способности (ретиальные, аксиальные, архитектоники общения). Педагогическая наблюдательность. Педагогическая рефлексия. Педагогическая находчивость. Мажорные способно-
			сти. Педагогическая наблюдательность. Педагогический слух. Педагогическое творчество. Педагогическая эрудиция. Организаторские способности. Профессиональная позиция

Повышение качества решения педагогических задач обуславливается вариативностью моделей, структурно-логических и творческих схем решения, готовностью преподавателя к решению педагогических задач. Последнее зависит от сформированности в структуре личности преподавателя умений анализа педагогических задач, проектирования и прогнозирования системы их решения, оценки их функционирования, организации и коррекции решения (И. Ф. Исаев).

В теории научной организации педагогического процесса и решения педагогических задач выделены генерализованные

принципы определения оптимальности и конструктивности проектирования и реализации этих феноменов образования. Развернутая классификация этих принципов дана С. И. Архангельским.[12] К ним он относит: *принцип слабого звена, принцип изменения равновесия, принцип недостаточности информации и принцип сильного основания*.

Принцип слабого звена формулируется так: прочность всякой цепи определяется состоянием ее слабейшего звена. Поэтому решение педагогических задач требует постоянного, всестороннего и глубинного *анализа слабо операционализированных этапов* в их взаимосвязи друг с другом, оценки и качества содержания задач и их функционального назначения. При этом важно анализировать как реальное развертывание педагогической задачи, так и материальные (побочные, дополнительные) и латентные (скрытые) феномены, сопутствующие ей. Поэтому для достижения устойчивого педагогического результата важны диагностика и «укрепление» слабого звена в решении педагогической задачи.

Принцип изменения равновесия, или принцип Ле-Шателье, имеет следующую характеристику: при внешнем воздействии на устойчивую педагогическую систему ее равновесие смещается в том направлении, в котором педагогическое воздействие уменьшается.

Таким образом, неспроектированное и непроанализированное изменение педагогической задачи само создает ограничивающие ее решение факторы. Принцип равновесия характеризуется *цикличностью* повышения и понижения активности структурных компонентов и этапов решения педагогических задач. Причем цикличность проявляется достаточно часто, но актуализирует разные компоненты и этапы решения педагогических задач.

Принцип недостаточной информации характеризуется тем, что предвидение основывается на синтезе догадки и доказательства при недостаточно спроектированной полной или частичной информации. Запланированные или спонтанно возникшие педагогические задачи в их решении преподавателем имеют предположительную направленность, вероятностное ожидание с большой долей неопределенности. Поэтому при реализации этого принципа нужно учитывать закономерные влияния внешних факторов воздействия на ситуацию и вводить соответствующие варианты решения педагогических задач с допущением доли возможного и невозможного, вероятного и невероятного.

Принцип сильного основания имеет своим базисом научное значение закономерностей развития педагогической ситуации и

особенностей ее разрешения как педагогической задачи. Педагогический процесс в высшей школе обусловлен решением общесистемных и внутрисистемных менеджерских и познавательных задач. При этом системность и аналитический подход как к внешним, так и к внутренним факторам развития педагогического процесса открывают перспективы поиска алгоритмизированных или программируемых решений тех или иных педагогических задач, перспективы динамичности и конструктивности в достижении спрогнозированных целей, а также оптимального подбора педагогического инструментария (методов, средств, технологий приемов и форм обучения), повышающего качество решения педагогических задач.

Этапность решения педагогических задач детально рассмотрена в исследованиях Ю. Н. Кулюткина и П. С. Сухобской (см. табл. 3).

Таблица 3

Этапы решения педагогической задачи	**Деятельность преподавателя по решению педагогической задачи**
Аналитический	Анализ и оценка конкретной педагогической ситуации, формулировка педагогической задачи, требующей решения. Определение цели своих действий
Конструктивный	Планирование способа решения педагогической задачи с учетом содержания учебного материала и актуального уровня развития и деятельности обучающихся. Планирование видов деятельности обучающихся с целью конструктивного решения педагогической задачи. Предвидение результата развития педагогической ситуации
Исполнительный	Реализация модели решения педагогической задачи в непосредственном взаимодействии с обучающимися. Рефлексия развития и завершения педагогической ситуации. Подведение итогов деятельности по решению педагогической задачи

Поэтапная реализация полного цикла педагогической задачи без пропусков какого-либо из его звеньев и есть, по мнению Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской, владение преподавателем педагогической технологией проектирования образовательного процесса с опорой на перспективные линии обучения, развития и воспитания личности будущего преподавателя.

Профессионально грамотное решение педагогических задач находится в *биполярном образовательном пространстве*: в поле дидактической стратегии и в поле методической тактики (С. И. Архангельский).

Дидактическая стратегия как система менеджмента

педагогическим процессом имеет своим основанием цели и задачи обучения. На основании теории обучения дидактическая стратегия обуславливает необходимость использования инварианта форм, методов и средств обучения в их взаимосвязи, а также учебной и научной деятельности студентов и педагогической и научной деятельности преподавателей.

В *структуру дидактической стратегии входят*: проектирование, организация и реализация образовательного процесса; создание модели обучения; постановка учебных и научный задач; прогноз результатов внедрения модели обучения и реализации поставленных задач, где в последние входят анализ и оценка спектра форм, методов и средств обучения и их место в модели обучения.

Методическая тактика определяет направленность и операциональность организации образовательного процесса. В педагогическом процессе методическая тактика выступает триадно:

– определяет пошагово алгоритм обучения;

– выявляет направленность деятельности преподавателей и студентов в конкретной педагогической ситуации;

– актуализирует вариативность форм, методов и средств обучения и оперативную замену менее действенных на более действенные.

Наложение полей дидактической стратегии и методической тактики:

– оптимизирует:

а) образовательный процесс в аспектах оперативной оценки педагогических явлений;

б) возникающие при этом педагогические задачи;

в) формы, методы и средства обучения при решении этих задач; – выявляет типичные ошибки в решении педагогических задач; – обогащает алгоритм решения типичных и вновь возникающих педагогических задач.

Действенность дидактической стратегии и методической тактики обусловлена обеспечением следующих *условий* (по С. И. Архангельскому):

– достоверностью и обоснованностью исходных данных;

– актуальным состоянием уровня индивидуальной, групповой и поточной профессиональной подготовки студентов;

– методологическим и методическим обоснованием содержания обучающих программ и обучающих действий;

– прогнозированием полноты реализации содержания образовательных программ и обучающих действий на основе экстраполяции, интерполяции и вероятностного прогнозирования

результатов обучения;

– методическим опытом, профессиональной компетентностью и здравым смыслом преподавателя;

– глубоким диалектическим пониманием сущности моделируемого образовательного процесса и соответствующим ему психолого-педагогическим обоснованием;

– педагогическим мастерством преподавателя, его оригинальностью и изобретательностью в применении новых форм, методов и средств обучения, умением слышать и понимать учебную аудиторию, ее образовательные запросы и возможности;

– рефлективным управлением, то есть отражением психических состояний и намерений действия обучающей и обучаемой сторон, или, другими словами, моделированием восприятия получаемой учебной информации и отношения студентов к этой информации.

Такой подход к образовательному процессу и возникающим в его недрах педагогическим задачам является стержневым в формировании профессионально-педагогической культуры преподавателя и обеспечивает успешность его деятельности.

Формирование профессионально-педагогической культуры преподавателя может быть успешным при условии моделирования педагогической деятельности и накопления первоначального опыта реальных отношений с субъектами образования (студентами, другими преподавателями, администрацией) в современных образовательных системах (В. А. Сластёнин, В. Э. Тамарин). А суть операционализации профессионально-педагогической культуры – в научении студентов решению педагогических задач.

Контрольные вопросы и задания

1. Определите сущность и структуру педагогической задачи.
2. Опишите среду формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя.
3. Представьте развернутую структурно-логическую схему решения педагогической задачи.
4. Перечислите педагогические умения, способности и качества, необходимые для решения педагогических задач.
5. Охарактеризуйте принципы определения оптимальности и конструктивности проектирования и реализации педагогических задач.
6. Опишите поэтапную реализацию полного цикла педагогической задачи.

7. Охарактеризуйте образовательное пространство решения педагогической задачи.

8. Каковы оптимальные условия реализации дидактической стратегии и методической тактики решения педагогических задач?

9. Обозначьте условия формирования у будущих преподавателей умения решать педагогические задачи.

§ 4. Педагогические ценности в структуре профессионально-педагогической культуры преподавателя

Профессионально-педагогическая культура преподавателя представляет собой сложное синтетическое новообразование, ядром которого является *аксиологическая направленность* его личности. Именно педагогические ценности регламентируют педагогическую деятельность и окрашивают ее личностным смыслом.

Целостный характер системы педагогических ценностей исторически обусловлен и представлен в психолого-педагогических науках в виде идей, концепций, теорий, парадигм. Они выполняют функцию ориентиров, с которыми соотносятся собственные педагогические позиции и вектор педагогической деятельности. Характер присвоения преподавателем педагогических ценностей определяется его личностными качествами, направленностью профессиональной деятельности, профессионально-педагогическим самосознанием, личной педагогической системой и особенностями мировосприятия и отношения к миру людей и миру вещей, а также педагогического сознания. Аксиологические ориентиры в педагогической деятельности исследуются в настоящее время Б. М. Бим-Бадом, В. З. Вульфовым, Б. Т. Лихачевым, Н. Д. Никандровым, Н. Е. Щурковой, А. В. Кирьяковой и др.

Культурно-философскую трактовку природы ценностей в педагогической деятельности предлагает Н. Е. Щуркова в своем «Практикуме по педагогической технологии» (М., 1998. – с. 35) и выстраивает «каркас» пирамиды наивысших ценностей, цементирующих аксиологические ориентиры в деятельности преподавателя. Так, на вершине пирамиды – человек как примордиальная, исконная ценность социума и культуры. Жизнь, Природа, Общество как социальная основа бытия находится на следующей ступени. Далее представлены Добро, Истина и Красота как философский аспект ценности бытия. Деятельностный компонент дан ниже в категориях Труда, Познания, Общения и Игры. Принципы равнозначности и равноценности и равноценности бытия каждой личности являются нижней ступенью пирамиды и обозначены как Свобода, Счастье, Совесть, Равенство, Справедливость, Братство.

З. И. Равкин классифицирует *образовательные ценности* как основу педагогической деятельности и подразделяет их на четыре

подгруппы: социально-политические, инструментальные, нравственные и ценности профессионально-педагогической деятельности.

Рассмотрение образовательных ценностей как *ориентиров сознания* и *поведения* личности позволило Г. И. Чижаковой выделить доминантные, нормальные, стимулирующие и сопутствующие ценности.

Воспитательные ценности в педагогической деятельности Б. Т. Лихачев подразделяет на духовно-космические, общенациональные, государственно-общественные, социально-адаптационные, нравственно-эстетические и экологические, а также индивидуально-личностные.

Общие профессиональные ценности выделены С. Г. Вершловским. Это – содержание профессиональной деятельности и в ее рамках возможности самореализации личности; общественная значимость труда по критериям результата и следствия; общественная польза от трудовой деятельности личности; оптимальный режим труда; социально-экономические и морально-психологические условия труда.

Узкопрофессиональные ценности классифицируются как ценности профессионального статуса педагога, ценности степени вовлеченности личности в педагогическую профессию, ценности целей педагогической деятельности.

Соотнесение потребностей личности и их соответствия педагогической профессии определило следующие ценности (Е. Н. Шиянов): ценности иерархического положения личности в обществе в целом и в референтной группе, ценности самосовершенствования; ценности самовыражения; утилитарно-прагматические ценности; целевые и инструментальные ценности гуманистического смысла педагогической деятельности.

По основанию обусловленности и результативности педагогической деятельности с учетом ее общественной направленности И. Ф. Исаев выделяет общественно-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные ценности.

В *генерализованном виде* педагогические ценности в структуре профессионально-педагогической культуры преподавателя выделяются И. Ф. Исаевым в следующие группы (см. табл. 4):

Таблица 4

№ группы	Название педагогической ценности	Смысл педагогической ценности	Структурные компоненты педагогической ценности
1	2	3	4
I	Ценности-цели	Раскрывают значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности преподавателя	Концепция личности студента-профессионала. Концепция «Я – профессиональное» как источник и результат профессионального самосовершенствования
II	Ценности-средства	Раскрывают значение способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности	Концепции педагогического общения, педагогической техники, педагогической технологии, педагогического мониторинга, педагогической инноватики
III	Ценности-отношения	Раскрывают значение и смысл отношений как механизма существования целостной педагогической деятельности	Концепция личностной педагогической позиции: отношение преподавателя к себе, своей профессиональной деятельности, субъектам педагогического процесса
IV	Ценности-знания	Раскрывают значение и смысл психолого-педагогических знаний для реализации педагогической деятельности в полном объеме	Теоретико-методологические знания о педагогической деятельности и формировании личности. Ведущие идеи и закономерности педагогического процесса в высшей школе. Знание психологии обучения, воспитания и развития, а также психологии студенчества
V	Ценности-качества	Раскрывают значение и смысл качеств личности преподавателя	Взаимосвязь индивидуальных, личностных, коммуникативных, статусно-позиционных, деятельностно-профессиональных и внешних поведенческих качеств личности преподавателя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, специальные педагогические способности: к творчеству; проектированию собственной профессиональной деятельности; педагогическому предвидению; соотнесению целей с действиями и действий с целями и действиями других субъектов образования; выработке позиции сотрудничества с другими субъектами образовательного процесса; к диалогическому мышлению; построению диалоговых конструктивных отношений с другими субъектами образования

Выстраивание *личной модели педагогической деятельности* с опорой на представленную многоаспектность педагогических ценностей позволяет преподавателю актуализировать в своей профессиональной деятельности:

– функции определения категориального аппарата сознания преподавателя как личности и профессионала;

– индивидуализированную оценку и интерпретацию феноменов социума, политической жизни, нравственных и социально-психологических явлений и процессов;

– морально-нравственный и профессиональный профиль личности преподавателя.

Данные группы педагогических ценностей в совокупности являют собой *содержательную основу профессионально-педагогической культуры* как системного образования личности преподавателя. При этом функциональные компоненты данной системы можно обозначить в виде взаимосвязи генезиса и онтогенеза педагогической системы. На основе исследования функций культуры (А. И. Арнольдов, Е. М. Бабосов, Э. В. Соколов) и функций профессионально-педагогической культуры (В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. Н. Ходусов) в педагогике в настоящее время выделяются гносеологическая, гуманистическая, коммуникативная, информационная, нормативная, обучающая и воспитывающая. Содержание их раскрыто в учебном пособии И. Ф. Исаева «Профессионально-педагогическая культура преподавателя» (М., 2002).

Контрольные вопросы и задания

1. Проранжируйте наивысшие ценности и аксиологические ориентиры в деятельности преподавателя.
2. Структурируйте основания выделения педагогических ценностей в структуре профессионально-педагогической культуры преподавателя.
3. Какова содержательная основа профессионально-педагогической культуры преподавателя как системного образования?
4. Перечислите образовательные и профессиональные ценности в деятельности преподавателя?
5. Составьте структурно-логическую схему по теме «Педагогические ценности как основа профессионально-педагогической культуры преподавателя».

§ 5. Уровни профессионально-педагогической культуры преподавателя

Анализ феномена профессионально-педагогической культуры преподавателя опосредует рассмотрение вопроса об измерении данного феномена в структуре личности преподавателя. Инструментарием измерения в педагогике являются *критерии к оценке изучаемого феномена* (то есть признаки, на основе которых проводится оценивание) и уровни его сформированности. Критериями оценки профессионально-педагогической культуры преподавателя, исходя из вышесказанного, могут быть:

– мировосприятие контекста современной культуры;

– многомерность творческой активности личности;

– ценностное отношение к педагогической деятельности;

– владение педагогической технологией на инструментальном и операциональном уровнях;

– развитость педагогического мышления;

– устойчивая потребность в профессиональном самообразовании и самосовершенствовании.

Уровни профессионально-педагогической культуры преподавателя выделены И. Ф. Исаевым в учебном пособии «Профессионально-педагогическая культура преподавателя» (М., 2002).

Адаптационный уровень профессионально-педагогической культуры характеризуется неустойчивым отношением к педагогической деятельности, ее цели и задачи размыты, они не являются критерием деятельности и не определяют ее направленность. Нет устойчивой потребности к усовершенствованию систематизации психолого-педагогических знаний и активному использованию их на практике. Владение педагогической технологией осуществляется на уровне решения организационных задач и воспроизведения известных педагогических клише или собственного опыта. Педагогическое творчество представлено репродуктивным уровнем, алгоритм действий практически неизменен. Потребность в повышении квалификации отсутствует или достаточно низкая. Курсы повышения квалификации проходятся по указанию администрации.

Репродуктивный уровень профессионально-педагогической культуры определяется устойчивым ценностным отношением к педагогической деятельности; осознается необходимость повышения уровня психолого-педагогических знаний.

Преподаватель выстраивает субъект-субъектные отношения с участниками образовательного процесса. Преподаватель удовлетворен качеством своей профессиональной деятельности, регулярно повышает ее уровень на курсах повышения квалификации. Им решаются как организационные, так и конструктивно-прогностические задачи. Осознанно осуществляются целеполагание, проектирование и прогнозирование профессиональных действий. Педагогическое творчество представлено репродуктивным уровнем с элементами эвристики. В педагогическом мышлении намечается переход от репродуктивного уровня к поисковому, что актуализируется в формировании педагогической направленности интересов и потребностей.

Эвристический уровень профессионально-педагогической культуры отличается целенаправленностью и устойчивостью интересов к профессиональной деятельности. Наблюдается высокий уровень решения организационных, конструктивно-прогностических, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих задач. Профессиональные отношения преподавателя с другими субъектами образования имеют гуманистическую направленность, обусловленную развитостью педагогической рефлексии, эмпатии, целеполагания. В плане повышения своей профессиональной компетентности проявляется избирательность к формам и содержанию курсов повышения квалификации. Поиск новых технологий обучения и воспитания и готовность передать свой педагогический опыт другим достаточно выражены. Педагогическое творчество ярко выражено.

Креативный уровень профессионально-педагогической культуры проявляется в высокой степени результативности индивидуальной педагогической деятельности, формировании отношений сотрудничества и сотворчества со студентами и другими преподавателями. Отмечается высокий уровень решения организационных, конструктивно-прогностических, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих и аналитико-рефлексивных задач. Высокое проявление технологической готовности преподавателя к осуществлению педагогической деятельности. Активно действуют педагогическое творчество, педагогическая импровизация, воображение, педагогическая интуиция, педагогическая рефлексия и педагогическое целеполагание. Преподаватели становятся инициаторами создания авторских школ, курсов повышения квалификации, проведения семинаров, научно-практических конференций по проблемам педагогики, постоянно совершенствуют авторскую педагогическую технологию.

Всестороннее изучение профессионально-педагогической культуры преподавателя дает ключ к пониманию феномена педагогической технологии в образовании, рассмотрению которой будет посвящен следующий параграф.

Контрольные вопросы и задания

1. Перечислите критерии оценки профессионально-педагогической культуры преподавателя.
2. Охарактеризуйте уровни профессионально-педагогической культуры преподавателя.
3. Выделите профессиональные умения и качества, характеризующие адаптационный, репродуктивный, эвристический и креативный уровни профессионально-педагогической культуры преподавателя.

§ 6. Педагогические технологии

Реформы образовательной системы России последних десятилетий, высокий уровень информативности образования, смена парадигмы образования с традиционной на личностно-ориентированную, а также бесценный опыт педагогических инноваций, авторских школ, систем и моделей, деятельность педагогов-новаторов требуют непрерывного анализа, обобщения, систематизации и классификации (С. В. Кульневич, Г. К. Селевко, Е. Н. Шиянов, И. С. Якиманская и др.). С учетом обобщенных данных существует необходимость оптимизировать подготовку специалиста образования, владеющего способами проектирования как педагогического процесса, так и собственной (авторской) педагогикой системы. Формирование в рамках вузовской подготовки будущего преподавателя проектировочных умений, способствующих становлению личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию подрастающего поколения, критического осмысления приложимости возможностей образования к всестороннему и творческому развитию личности обучающегося, а также их структурирования, возможно в настоящее время в курсе достаточно молодой отрасли педагогики – педагогической технологии.

Понятие *«педагогическая технология»*, несмотря на непедагогический генезис (термин заимствован из сферы производства), отражает совокупность психологически оправданных способов педагогического воздействия на обучающегося, раскрывающегося вследствие этого на общение и усвоение социокультурного опыта.

Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. А педагогика сегодня – это и мастерство, и искусство (Т. А. Стефановская).

Рассмотрим *онтогенез* понятия «педагогическая технология». Возникнув как термин «технология в образовании» в 40 – середине 50-х гг. XX в., педагогическая технология означала использование аудиовизуальных средств в учебном процессе. С середины 50-х – 60-х гг. XX в. программированное обучение стали называть «технологией образования». В 70-е гг. XX в. термин «технология образования» был заменен термином «педагогическая технология», содержанием которого стало превентивное проектирование учебного процесса с четко заданной целью. С начала 80-х гг. XX в. содержание педагогической технологии расширяется за счет включения в него компьютерных и информационных технологий. В 90-е гг. XX в. –

начале XXI в. структурируется содержание и алгоритм овладения педагогической технологией.

В настоящее время существует несколько подходов к определению понятия «педагогическая технология» (см. табл. 5):

Таблица 5

Ф. И. О. ученого	Содержание понятия «педагогическая технология»
1	2
В. П. Беспалько	Содержательная техника реализации учебного процесса
Н. Е. Щуркова	Научно-педагогическое обоснование характера педагогического воздействия на обучающегося в процессе взаимодействия с ним. Научно-педагогическое обоснование системы профессиональных умений педагога, позволяющих осуществить тонкое прикосновение к личности ребенка, входящего в культуру
И. П. Волков	Описание процесса достижения планируемых результатов обучения
В. М. Монахов	Детализированная модель профессионально-педагогической деятельности по проектированию, организации и реализации учебного процесса в комфортных для субъектов этого процесса условиях, обуславливающих достижение намеченного результата
М. Чошанов	Составная процессуальная часть дидактической системы образования
В. Ю. Питюков	Система научного знания, призванная оптимизировать и обеспечивать субъектность воспитательного процесса
В. М. Шепель	Искусство, мастерство, умение, совокупность методов, способствующих изменению состояния
М. В. Кларин	Системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств для достижения педагогических целей
Г. К. Селевко	Наука, исследующая наиболее рациональные пути обучения. Система способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, реальный процесс обучения
Б. Т. Лихачев	Совокупность психолого-педагогических установок определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств. Организационно-методический инструментарий педагогического процесса
ЮНЕСКО	Системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования

Каждое из этих определений акцентирует наше внимание на

определенном аспекте педагогической технологии. Так, *методологический аспект* включает в себя понимание педагогической технологии как отрасли педагогики, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения и проектирование педагогических процессов.

Инструментальный аспект представлен алгоритмом процесса обучения в совокупности его целей, содержания, методов и средств. *Операциональный* – реализацией этого алгоритма с учетом особенностей личности субъектов образовательного процесса.

Рефлексивный аспект составляет индивидуализированное отношение педагога к выбору целей, содержания, средств, методов обучения, используемых для достижения педагогических целей, а также к проектированию и реализации алгоритма процесса обучения.

В педагогической технологии выделяется три взаимосвязанных и иерархически соподчиненных уровня (Г. К. Селевко):

1) *общепедагогический (общедидактический)*, характеризующий целостный образовательный процесс в конкретном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения; педагогическая технология идентична педагогической системе с ее обязательными структурными компонентами (целями, содержанием, средствами и методами обучения, педагогической и учебной деятельностью субъектов образовательного процесса;

2) *частнометодический (предметный)* уровень, представляющий совокупность методов и средств реализации содержания образования в рамках одного предмета, группы, деятельности конкретного преподавателя (то есть частная методика преподавания, обучения или воспитания);

3) *локальный (модульный)* уровень, являющийся технологией отдельных частей образовательного процесса, решающей частные дидактические и воспитательные задачи (то есть технология отдельных видов педагогической и учебной деятельности, технология урока, технология самостоятельной работы и т. д.).

В соответствии с вышесказанным выделяются следующие структурные элементы педагогической технологии.

Содержание педагогической технологии как ее концептуальный базис определяется через *цели* (общие и конкретные), *учебный материал* (содержание которого опосредуется объемом обучения и дидактической структурой учебного плана и учебной программы) и *характер содержания обучения*.

Принципы педагогической технологии:

– нелинейности в реализации педагогической технологии;

– адаптивности к личности обучаемого;

– потенциальной избыточности учебной информации;

– концептуальности, то есть наличия научно обоснованной концепции с философским, психологическим, дидактическим и социально-педагогическим обоснованием;

– системности, то есть наличия логики учебного процесса и его целостности;

– управляемости, то есть наличия целеполагания, планирования, проектирования, вариативности и диагностики педагогического процесса;

– эффективности, то есть соответствия стандарту образования, оптимальности ресурсных затрат и результатам обучения;

– воспроизводимости, то есть повторяемости в других однотипных учреждениях образования.

Процессуальность педагогической технологии обеспечивается следующими составляющими: организацией учебного процесса, собственно педагогической деятельностью (особенно управлением образовательным процессом и диагностикой учебного процесса), методами и формами учебной деятельности.

Сущность и структура профессионально-педагогической культуры преподавателя обуславливают необходимость формирования модели ее актуализации в структуре личности будущего преподавателя. В последние десятилетия XX века методом проб и ошибок эта модель приобрела четкие контуры и получила самоназвание – «педагогическая технология». Эффективность формирования в ее рамках профессионально-педагогической культуры преподавателя определяет поле взаимодействия субъектов образования – культуросообразный и культуротворческий контекст развития современного общества, а также устанавливает способ функционирования – через технологические средства и актуальные требования к образованию.

Исследования проблемы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя показывают, что педагогическая технология есть комплексный интерактивный процесс, включающий в себя людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения и управления решением проблем, охватывающих все аспекты освоения, усвоения и присвоения знаний.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение понятия «педагогическая технология».

2. Выделите в современных подходах к определению содержания педагогической технологии философский, методологический и методический уровни.

3. Дайте поуровневую характеристику содержания педагогической технологии.

4. Перечислите структурные элементы педагогической технологии.

5. Охарактеризуйте контекст применения педагогической технологии в образовательном процессе.

§ 7. Педагогическая таксономия в контексте педагогической технологии

Современные представления о сущности и структуре педагогической технологии расширяет И. Ф. Исаев.[13] Он уточняет аспекты интеракции, коммуникации, управления и операционализации в педагогической технологии. Соответственно этому:

• педагогическая технология представляет собой интерактивный процесс организации учебной деятельности, обусловленный контекстом культуры;

• педагогическая технология есть продукт деятельности субъектов образования и используется ими с помощью современного педагогического инструментария (форм, средств, методов);

• педагогическая технология дает ключ и алгоритм решения педагогических задач в процессе их анализа, проектирования, организации, оценивания и коррекции;

• педагогическая технология является контекстом реализации единства обучения, воспитания и развития личности обучающегося на прикладном, то есть собственно практическом уровне основания будущей профессии.

По последнему положению следует уточнить, что педагогическая технология не есть инструментарий для связи науки и производственной деятельности в учебном процессе. Она «… имеет самостоятельную область в системе профессиональной дидактической подготовки, связанную с дидактической теорией и практикой обучения, обладает функциями проектирования и конструирования процесса управления учебной деятельности».[14] Такой подход конкретизирует понимание педагогической технологии в контексте психологии обучения и обосновывает необходимость алгоритмизации и конкретизации педагогических задач и путей их решения поуровнево (М. М. Левина) на:

• концептуальном уровне (методология и научная теория);

• собственно технологическом уровне (принципы организации учебного процесса);

• процедурном уровне (операционализация действий);

• техническом уровне (использование всей совокупности средств обучения, в том числе ТСО, а также психологическое сопровождение субъектов образования).

В соответствии с этим особо следует выделить целевой компонент применения педагогической технологии и

технологических средств, так как они актуализируются в образовании в соответствии с заданными социально-историческими установками (социальным заказом общества, современными образовательными ориентирами, актуальными целями, задачами и содержанием обучения). Поэтому, как отмечает М. В. Кларин: «Специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней учебный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Основой последовательной ориентации обучения на цели является оперативная обратная связь, которая пронизывает весь учебный процесс».[15]

Подчеркивая, что постановка целей в педагогической технологии в большей степени инструментальна, а цели обучения формируются посредством результатов обучения, выраженных в действиях субъектов обучения и поддающихся экспертизе и оценке, М. В. Кларин предлагает *бинарный способ перевода результатов обучения в операциональные действия* преподавателя:

1) создание системы конкретных целей с выделением их категорий и иерархических уровней (в настоящее время такие системы называются педагогическими таксономиями);

2) переформулирование или уточнение формулировок в описании недостаточно точных или размытых целей (для этого нужно использование конкретного, точного научного языка изложения).

При формулировании целей в педагогической технологии в настоящее время как в России, так и за рубежом в виде ориентиров выделяются следующие способы постановки целей (М. В. Кларин):

– через изучаемое содержание;

– через деятельность преподавателя;

– через внутренние процессы развития личности обучаемого (интеллектуальные, эмоциональные, личностные);

– через учебную деятельность обучаемых.

Ведущая роль перевода результатов обучения в операциональные действия отводится *педагогической таксономии*.

Американский психолог Б. С. Блум с целью оптимизации планирования учебного процесса и выработки стандартных процедур оценки усвоения знаний обучающимися разработал особую процедуру – *таксономию учебных целей* в интеллектуальной сфере деятельности обучающихся, а его последователи – в эмоциональной и психомоторной сферах. Понятие «таксономия целей обучения» трактуется как систематизация целей обучения, в основу которой заложена поуровневая последовательность усвоения субъектами образования знаний.

Систематизация целей обучения требует классификации учебных задач и, соответственно, *процедуры их классификации* (то есть таксации). Данная работа была проведена Д. А. Толлингеровой.[16] Она трактует учебную задачу как разновидность опережающего управления познавательной деятельностью обучающихся («проект будущего учебного действия»), формирующая интеллектуальное поле их операциональных и мыслительных действий. Для упорядочивания учебных задач Д. А. Толлингеровой вводится таксономия по основанию: *требование задачи к когнитивному составу операций проектируемой познавательной деятельности обучающихся*. Представим ее классификацию в виде структурно-логической схемы (см. табл. 6).

Таблица 6

Компоненты учебных задач	Когнитивные	Содержательные
1	2	3
Таксономия учебных задач	1. Восприятие и воспроизведение знаний	– Воспроизведение отдельных фактов, научных данных, понятий. – Воспроизведение определений, норм, правил. – Узнавание. – Воспроизведение текста
	2. Описание и систематизация фактов	– Выявление фактов, их измерение. – Перечисление и описание фактов. – Перечисление и описание процессов и приемов деятельности. – Анализ и синтез. – Сравнение и различение (компарация и дискриминация). – Упорядочивание (классификация, категоризация). – Определение отношений (причин, следствий, целей, средств, влияний, функций, способов, форм). – Абстракция, конкретизация, обобщение. – Манипуляция с неизвестными величинами, их поиск по правилу, формуле
	3. Аргументация и объяснение	– Трансформация (перевод, выражение знаков-символов словами). – Интерпретация (объяснение смысла, значения). – Индукция. – Дедукция. – Аргументация (доказывание верности, верификация). – Оценка явлений, событий, процессов, решений
	4. Речевые высказывания, письменный анализ или отчет	– Сочинение обозрения (конспекта, резюме). – Сочинение доклада, отчета, обзора. – Самостоятельные письменные работы, проекты, изложение хода экспериментов
	5. Решение проблемы	– Применение на практике учебных знаний. – Решение проблемных ситуаций. – Целеполагание и постановка вопросов. – Эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных. – Эвристический поиск на основе логического мышления

Для использования данной классификации выполняется таксация, представляющая собой *выбор типа задач* из возможных пяти групп по основанию: уровень требования учебной задачи по отношению к операциональному составу познавательной

деятельности студентов. Таксация дает преподавателю в руки два ключа к оптимизации учебного процесса:

– первый ключ – возможность с помощью таксации учитывать уровень когнитивной сложности учебной деятельности и соизмерять с ним собственные дидактические модули обучения;

– второй ключ – использование таксации как средства целенаправленного проектирования и прогнозирования процесса обучения с учетом сложности учебных задач и задействованности всех видов познавательной деятельности в ходе их решения.

Педагогическая таксономия предоставляет преподавателю широкие инструментальные возможности при реализации педагогической технологии.

Охарактеризуем области деятельности и цели обучения соответственно при реализации данного подхода (по М. В. Кларину) (см. табл. 7):

Таблица 7

Область актуализации в структуре личности	**Цели обучения**	**Формы проявления**
Когнитивная	Заполнение и воспроизведение учебного материала от постановки до решения учебной задачи	Переосмысление актуальных знаний, их синтезирование с новыми идеями, методами, способами действий. Цели обучения, выдвигаемые в современных учебниках, программах, педагогической практике
Эмоционально-ценностная	Формирование эмоционально-личностного отношения к феноменам окружающего мира. Формирование интересов, системы отношений, их осознаний и проявление в деятельности	Перцепция, познавательный интерес, усвоение ценностных ориентаций и отношений, их активное проявление во взаимодействии с субъектами образования
Психомоторная	Формирование моторной и манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации	Навыки письма и речи. Физическое и трудовое воспитание

Уточнение целей и системы целей способствует созданию *модели оценки результатов обучения*. Таксономия педагогических целей позволяет преподавателю выбрать ту педагогическую технологию, которая наиболее эффективно и полно реализует эти цели.

Наиболее эффективны три типа педагогической технологии (М. В. Кларин):

1) воспроизводимый обучающий тип;

2) технология полного усвоения знания;

3) обучение как социализация (освоение нового опыта).

Воспроизводимый обучающий цикл включает в себя следующие структурные компоненты: ориентацию на цель обучения, деление процесса обучения на отдельные обучающие модули или блоки, которые имеют разное содержание, но общую структуру. Такой подход опирается не на описание, а на конструктивную регламентирующую схему, реализация которой ведет к достижению спроектированных результатов (Н. Ф. Талызина).

Технология полного усвоения знаний обусловлена общей установкой на способность всех обучающихся посильно усвоить программный учебный материал. Задача преподавателя состоит в такой организации учебного процесса, которая будет способствовать этому усвоению, а затем – в определении показателей полного усвоения учебного знания и выведении конечных результатов (эталонов) его усвоения, обязательных для всех обучающихся. Последняя является основополагающим в технологии полного усвоения знаний (А. Андерсон, Дж. Кэрролл):

1) используя педагогическую таксономию учебных целей, преподаватель детально уточняет цели изучения конкретного предмета;

2) преподаватель выделяет конкретные результаты обучения, которые он ожидает получить по окончании изучения того или иного предмета;

3) преподаватель составляет тесты для оценки уровня достижения спроектированных целей;

4) учебный процесс разбивается преподавателем на блоки в соответствии с выделенными учебными единицами и реализуется согласно сформулированным целям;

5) после изучения конкретной учебной единицы преподавателем проводится тестирование, где единственным критерием успешности учебной деятельности является эталон полного усвоения учебных знаний, умений и навыков.

Обучение как освоение нового опыта ориентировано не столько и не только на получение знаний, сколько на получение новых данных, расширяющих представление о них и способах оперирования ими. Данный тип педагогической технологии представляет возможность поиска новых инструментальных знаний о способах учебной деятельности (Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков).

Описанные выше подходы к пониманию педагогической технологии обуславливают возможности построения и реализации технологии формирования профессионально-

педагогической культуры преподавателя. Тогда в основу процесса формирования профессионально-педагогической культуры будущего преподавателя могут быть положены идеи целостности, системности и культуросообразности педагогического процесса, задачный подход к проектированию и реализации педагогической деятельности, методы программно-целевой мотивации к организации учебной деятельности и методы активного обучения.

Контрольные вопросы и задания

4. Дайте содержательную характеристику аспектов интеракции, коммуникации, управления и операционализации в педагогической технологии.
5. Обозначьте уровни алгоритмизации и конкретизации педагогических задач и путей их решения.
6. Обоснуйте необходимость выделения целевого компонента при использовании педагогической технологии и технологических средств.
7. Охарактеризуйте способы постановки целей в педагогических технологиях.
8. Сформулируйте определение таксономии целей обучения.
9. Что в Вашем понимании означает понятие «таксация задач»?
10. Назовите типы педагогической технологии.
11. Опишите технологию полного усвоения знаний.
12. Определите перспективы построения технологии формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя.

§ 8. Реализация современных педагогических технологий

В качестве *показателей сформированности профессионально-педагогической культуры* мы предлагаем наряду с традиционно оцениваемыми знаниями, умениями и навыками учитывать личностные качества обучаемого, такие, как педагогическая компетентность на теоретическом и операциональном уровнях, педагогическая инициатива, педагогическое творчество, педагогическое мышление и его оригинальность.

В качестве *критерия оптимальности использования педагогической технологии* мы принимаем комплексный критерий, отражающий показатели обученности и показатели сформированности личностных качеств обучающихся.

Педагогическая технология как процесс является *управляемой системой с четко планируемым результатом*, поэтому структуру технологического процесса обучения можно представить тремя основными каналами информации (Г. К. Селевко):

1) движение содержания; передача информации от преподавателя к студенту через ее предъявление, отслеживание ее восприятия, усвоения и закрепления и управление учебно-познавательной деятельностью; существенным является наличие ТСО, книг, Интернет-ресурсов и личностного восприятия обучающимся;

2) управляющее воздействие, включающее в себя стратегическое и тактическое планирование и коррекцию технологического наполнения обучающей среды;

3) обратная связь, контроль, оценивание и канал дополнительной информации от обучаемых к обучающим о результатах обучения.

Способы взаимодействия субъектов образования при этом многообразные и зависят от решаемой педагогической задачи (по В. П. Беспалько и Г. К. Селевко):

- разомкнутые, где деятельность обучаемых не контролируется и не корректируется преподавателем;
- цикличные, где деятельность обучаемых опосредована контролем преподавателя, самоконтролем и взаимоконтролем обучаемых;
- рассеянные (фронтальные);
- направленные (индивидуальные);
- ручные (вербальные);
- автоматизированные (с использованием учебных средств).

Анализ феномена педагогической технологии позволяет выделить ее *общесистемные ресурсы* (Г. К. Селевко):

1) направленность технологии и ее идентификация в соответствии с принятой в настоящее время классификацией (она наиболее полно представлена в учебном пособии Г. К. Селевко «Современные образовательные технологии»; изд. 1998);

2) самоназвание технологии, отражающее идею, сущность применяемой системы обучения, вектор модернизации образовательного процесса, его качества;

3) концепция педагогической технологии с обозначением основных идей, гипотез, принципов, проектирования и функционирования, целевых установок и ориентаций;

4) особенности содержания образования:

• объем и характер содержания образования;

• дидактическая структура учебного плана, учебных программ, формы изложения учебного материала;

• ориентация на личностные структуры (знания, умения, навыки и качества; способы умственных действий; самоуправляющийся механизм личности; сфера эстетических и нравственных качеств личности; действенно-практическая сфера);

5) процессуальная характеристика:

• особенности методики обучения, применения методов, средств обучения;

• мотивация к учебной деятельности;

• организационные формы образовательного процесса;

• управление образовательным процессом на этапах его диагностики, планирования, координации, регламентирования и коррекции;

• выделение категории обучающихся, в образовании которых можно использовать педагогическую технологию;

6) программно-методическое обеспечение, в которое входят учебные планы и программы, учебные и методические пособия, дидактические материалы, наглядные и технические средства обучения, диагностический инструментарий.

Управляемость педагогической технологией определяется ее процессуальной характеристикой.[17]

В ходе реализации педагогической технологии на первом курсе педагогического института (университета) должен быть сформирован *адаптивный уровень профессионально-педагогической культуры и педагогического мастерства будущего преподавателя*: будущий преподаватель учится ставить цели и задачи собственной педагогической деятельности в общем виде и отделять их от личностных ценностей; формируется целостное отношение к методологии, основам психолого-педагогических

знаний, а также готовность их использовать в собственной педагогической деятельности; формируется способность к педагогической рефлексии.

На втором курсе вуза формируется *репродуктивный уровень профессионально-педагогической культуры и педагогического мастерства будущего преподавателя*. Амплифицируется ценностное отношение к педагогической деятельности, оно же рефлексируется как профессионально важное качество будущего преподавателя. Появляется установка на проектирование педагогической деятельности и стойкая потребность в рефлексии собственных действий.

На средних курсах формируется *эвристический уровень профессионально-педагогической культуры и педагогического мастерства будущего преподавателя*. У будущего преподавателя актуализируется готовность быть субъектом его педагогической деятельности, использовать в своей деятельности систему профессиональных знаний, умений и навыков, применять знания методологии педагогики и психологии при оформлении педагогических действий в целостную систему, осознавать структуру педагогических технологий и педагогического процесса на уровне способности к рефлексии собственной педагогической деятельности.

На старших курсах формируется *креативный уровень профессионально-педагогической культуры и педагогического мастерства будущего преподавателя*. Основой организации и регуляции педагогической деятельности становятся осознаваемые образовательные ценности как социально-нравственные и психолого-педагогические ориентиры. Педагогическая рефлексия выступает базисом творческой самостоятельности и самореализации. Сформирована установка на самостоятельное моделирование педагогической деятельности при использовании педагогической технологии. Развивается позитивная профессиональная «Я – концепция».

Контрольные вопросы и задания

1. Перечислите показатели сформированности профессионально-педагогической культуры.
2. Сформулируйте критерии оптимальности использования педагогической технологии.
3. Представьте структуру технологического процесса обучения в виде дидактической конструкции.
4. Охарактеризуйте способы взаимодействия субъектов

образования в процессе реализации педагогической технологии.

5. Перечислите общесистемные ресурсы педагогической технологии.

6. Охарактеризуйте динамику формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя в процессе обучения в вузе.

7. Составьте структурно-логическую схему по теме «Пути и средства реализации современных педагогических технологий».

§ 9. Педагогическое мастерство преподавателя и его составляющие

Нравственность отношений в педагогическом процессе, их характер, доминирующие тенденции ярко представлены в деятельности преподавателя, которая актуализирует его глубинную индивидуальность и своеобразие. Именно в педагогической деятельности преподаватель реализует индивидуализированные качества, умения и профессиональные педагогические способности в форме личностных и общественных отношений. Именно личность преподавателя и пространство его профессиональной деятельности создает глубинное уникальное основание для становления и оптимизации педагогического мастерства.

Мастерство, в соответствии с его этимологией, есть высокое искусство в какой-либо области, а мастер – это специалист, достигший высокого искусства в своем деле.[18] В исследованиях Ф. Н. Гоноболина, В. А. Кан-Калика, С. В. Кондратьевой, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. А. Сластёнина отмечается, что педагогическое мастерство характеризуется индивидуализированностью, профессиональной целесообразностью, оптимальностью форм, средств и методов педагогического воздействия, творческой направленностью педагогической деятельности.

Какова же *сущность педагогического мастерства*? В настоящее время оно определяется как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности. Выделяются *два основания* к становлению и оптимизации педагогического мастерства:

1) духовно-нравственная и интеллектуальная готовность к творческому осмыслению социально-культурных ценностей общества;

2) теоретическая и практическая готовность к творческому применению потенциала профессиональной деятельности.[19]

В соответствии с этим *источниками* педагогического мастерства являются система профессиональной педагогической подготовки и реальная практическая профессиональная деятельность.

• В педагогической деятельности объективная действительность синтезируется с субъективным мировосприятием и миропониманием преподавателя, и этот

синтез обуславливает своеобразие его педагогического мастерства. Так, к *объективным факторам становления педагогического мастерства* можно отнести:

- социально-политический строй общества;
- доминирующие культурные ценности;
- идеологию;
- экономический строй общества;
- культурные и национальные традиции;
- историчность и культуросообразность профессионального педагогического образования;
- уровень духовной культуры общества;
- актуальный уровень развития психолого-педагогических наук, доминирующая в них научная парадигма;
- требования общества к личности и деятельности преподавателя;
- социальный заказ общества на формирование личности будущего специалиста в сфере образования;
- актуальный уровень изученности психолого-педагогических аспектов педагогической деятельности;
- нормальные требования к профессиональному поведению преподавателя.

К *субъективным факторам становления педагогического мастерства* можно отнести:

- личностные и профессиональные особенности, интересы и потребности;
- ценностные ориентации;
- восприятие и освоение контекста современной культуры;
- нравственную, духовную и интеллектуальную готовность;
- профессиональную направленность и отношение к педагогической деятельности;
- общую и профессиональную культуру;
- Я-концепцию преподавателя в развертывании (Я-идеальное, Я-реальное, Я-ближайшего развития);
- активную профессиональную позицию личности преподавателя;
- актуальные педагогические способности;
- особенности характера и темперамента;
- общую и профессиональную рефлексию;
- коммуникативную компетентность;
- навыки педагогического менеджмента;
- умение соотносить собственный педагогический опыт с актуальным состоянием науки и практики в педагогической и смежных отраслях науки человековедческой направленности;
- умение видеть проблемную ситуацию, выдвигать в

соответствии с этим педагогическую задачу и моделировать пути ее решения.

Разработка показателей педагогического мастерства строится по основным параметрам педагогической деятельности. В *методическом аспекте* важны: разработка и обновление содержания учебных дисциплин, дидактических материалов, учет междисциплинарных связей, целостность содержания учебных дисциплин, их логическая стройность и четкое деление на разделы.

Оценка педагогического мастерства включает в себя также оценку *педагогической и научной квалификации и результатов педагогической и научной деятельности*, причем более ценным является определение потенциальных возможностей преподавателя в его профессиональной деятельности, соответствие направленности личности, ее актуальных педагогических способностей и ценностных ориентаций данному виду деятельности, целостность и легкость ее осуществления на разных уровнях взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Необходима также оценка педагогического мастерства по показателю реализации педагогической технологии, включающей в себя технологические процедуры, средства и действия.

Уровень *лекторского мастерства* определяется по показателям: профессионально-педагогической и социальной направленности излагаемого учебного материала и ее соответствию задачам, решаемым в современном обществе, научности и информативности изложения учебного материала, его доказательности, аргументированности, структурированности, логичности и последовательности; четкой ориентации на рассмотрение проблемы изучаемой дисциплины, доступности и увлекательности изложения.

Суммируя эти показатели педагогического мастерства, можно выделить основополагающие: профессиональная компетентность, способность к саморазвитию и самореализации, методическое мастерство, лекторское мастерство, систематическое повышение квалификации, обобщение собственного и новаторского передового опыта и научно-методическая работа по профилю преподаваемых дисциплин.

Соответственно, *источниками педагогического мастерства* выступают система профессиональной подготовки и реальная или специально моделируемая в ходе профессионального обучения педагогическая деятельность.

В структуре педагогического мастерства важную роль играют общие и профессиональные знания, а точнее – *профессиональная*

эрудиция преподавателя. Специальные профессиональные знания при этом являются базовым, а фоновыми и интенциональными – ценностные ориентации, интересы, особенности протекания познавательных процессов, самосознание и «Я-концепция» (И. П. Андриади, К. А. Абульханова, В. А. Сластёнин). Существенную роль в становлении профессиональной эрудиции играет личностное отношение преподавателя к информации, которую он транслирует и интерпретирует в своей педагогической деятельности обучающимся. А. Н. Леонтьев подчеркивает, что субъект деятельности может осознавать и понимать объективное значение ситуации, но в его отношенческий компонент «включаются» личностные смыслы, управляющие его поведением. [20]

Личностный смысл, проявляясь во всех аспектах деятельности преподавателя, становится показателем его социально-исторической позиции в культуросообразном контексте современного ему общества. Исторически и культурно обусловлены такие феномены личностного смысла, как идеал, миропонимание и мировосприятие, педагогическая этика и эстетика педагогической деятельности, педагогическое творчество, развитость эмоционально-коммуникативной сферы, методическое мастерство и технологическое разнообразие.

Педагогический идеал – это представление преподавателя о себе как о человеке, выполняющем особую миссию в передаче научных знаний и социокультурного опыта подрастающему поколению, осознание особой роли в обществе, которую он сам добровольно взял на себя; обязывает преподавателя быть эталоном человека и педагога для студентов, яркой, нестандартной, позитивной и конструктивной личностью.

Роли, которые берет на себя преподаватель, рассматривались достаточно подробно в книгах и учебных пособиях В. А. Кан-Калика, А. Б. Добровича, Н. И. Козлова, В. Л. Леви, А. А. Лобанова, И. В. Вачкова и др. Однако они (то есть роли) не всегда и не во всех педагогических и житейско-бытовых ситуациях посильная ноша. Проблема *смешения ролей и их деструкции* в построении взаимоотношений преподавателя со студентами представлены в систематизации И. В. Вачкова, И. Б. Гриншпуна и Н. С. Пряжникова:[21]

1) проблема смешения педагогических и социальных ролей во взаимодействии преподавателя со студентами:

• «преподаватель – специалист в своей области», где нежелательна позиция исключительно формального общения;

• «преподаватель – верный друг», где негативно сказывается на авторитете преподавателя сокращение социальной дистанции

между ним и студентами;

• «преподаватель – психотерапевт», где акцент в деятельности преподавателя смещается из академической в сторону решения личностных проблем студентов;

• «преподаватель – пример для подражания во всем», где у студента возможно проявление кризиса разочарования в случае обнаружения студентом субъективного несоответствия идеального образа преподавателя и объективной реальности;

• «преподаватель – объект насмешек», здесь нужно задуматься о своем имидже, знании предмета и отношении к студентам самим преподавателям (ведь «дыма без огня не бывает»);

• «преподаватель – полицейский», где постоянная и жестокая опека преподавателя смещает акцент его деятельности с формирования личности студента как подлинного «субъекта учебной деятельности» на превращение его в «объект» излишней опеки и контроля;

2) проблема несогласия студента с преподавателем по основанию субъективности интерпретации последним научных знаний, связанная с тем, что:

• мнение преподавателя может не совпадать с точкой зрения коллег и с официально принятой точкой зрения на рассматриваемые научные феномены и проблемы;

• научные и мировоззренческие позиции преподавателя и студентов могут не совпадать;

• у преподавателя, с одной стороны, сформированы целостные системные научные знания, а студент находится в процессе их формирования; с другой стороны, ответственность за качество занятий лежит на преподавателе, это поле его профессиональной деятельности;

3) проблема равноправной дискуссии студента с преподавателем возникает вследствие возможной компетентности студента в той или иной рассматриваемой научной проблеме, поэтому естественен и научный спор, но на основе логически выстроенных достоверных аргументов и с четкой формулировкой вопросов к преподавателю;

4) проблема поиска студентом научного руководителя своей исследовательской работы, связанная с артефактами высшего образования в данном контексте:

• ориентация на популярных преподавателей чревата отсутствием у них достаточного времени для взаимодействия со студентами и соблазн ранжирования первыми студентов на «любимчиков», «бесперспективных» и «отверженных» в силу своей востребованности;

• ориентация на приятных в общении преподавателей,

компетентность которых в проблеме исследования студента не всегда высока;

• ориентация на занятых своими научными проблемами преподавателей является существенной преградой для недостаточно самостоятельных в научном плане и плане оформления документации студентов;

• видение в научном руководителе опекуна, няньки, психотерапевта, что не соответствует его истинной роли в данном контексте;

5) проблема смешения формальных и неформальных отношений между преподавателями и студентами, где важно нахождение верного тона в их профессиональных и межличностных взаимоотношениях и удерживание дистанции в учебном процессе;

6) проблема «наведения порядка» в вузе со стороны студентов в их взаимоотношениях с администрацией, связанная с проблемой организации и содержания учебного процесса, а также его техническим оснащением, должна быть переведена в конструктивное аргументированное обсуждение с администрацией реальных путей коррекции образовательной среды;

7) проблема учебной дисциплины и этикета в вузе, где студент сравнивает образовательное пространство вуза, в котором обучается, с образовательным пространством других вузов, и характер взаимоотношений на всех иерархических ступенях взаимодействия субъектов образования «своего» вуза (между преподавателями, преподавателями и студентами, преподавателями и администрацией, между студентами, студентами и администрацией) не по всем параметрам удовлетворяет запросы студентов; особенно это касается вопросов учебной дисциплины, а в частности – «свободного» посещения занятий; но формирование профессионального педагогического мышления, с одной стороны, схоже с обучением ремеслу, требует интерпретации и передачи знаний, умений и навыков от мастера (педагога) к подмастерью (студенту), а с другой – групповой педагогической рефлексии феноменов образования;

8) проблема меры взаимной ответственности студентов и администрации за этику образовательной среды вуза: поддержание элементарного порядка в аудиториях вуза, оформление учебных аудиторий и рекреаций, создание вузовской символики, поддержание и развитие вузовских традиций.

Учет этих феноменов и противоречий наполняет педагогический идеал актуальным содержанием и оптимизирует его.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение понятия «педагогическое мастерство».
2. Какие характеристики педагогического мастерства считаются в настоящее время основополагающими?
3. Назовите основания и источники педагогического мастерства.
4. Перечислите факторы становления педагогического мастерства.
5. Какие параметры положены в разработку показателей педагогического мастерства?
6. Составьте дидактическую конструкцию по теме «Структура педагогического мастерства».
7. Охарактеризуйте проблемы несоответствия педагогического идеала и реальной модели взаимодействия преподавателя при построении им взаимоотношений со студентами.

§ 10. Профессионально-педагогическое общение преподавателя. Технология профессионально-педагогического общения преподавателя

В соответствии с индивидуализированным мировоззрением и мировосприятием преподаватель осуществляет *трансляцию учебной информации* и актуализирует *функции профессионально-педагогического общения*. А. А. Лобанов выделяет следующие его функции:

• информационную;

• воспитательную;

• познания людьми друг друга (перцептивно-гносеологическую);

• организации и обслуживания определенной предметной области;

• реализации потребности в контакте с другим субъектом образования;

• приобщения к опыту и ценностям инициатора общения;

• приобщения инициатора общения к ценностям партнера по общению;

• открытия обучающегося на общение;

• соучастия;

• возвышения личности обучающегося.[22]

Структура профессионально-педагогического общения преподавателя включает ряд компонентов (В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров):

1) моделирование общения с субъектами образования (прогностический этап);

2) организация общения в первые минуты взаимодействия с субъектами образования (начальный этап);

3) управление общением в ходе развертывания педагогического взаимодействия (основной этап);

4) анализ ситуации педагогического общения и моделирование последующих подобных ситуаций (заключительный и одновременно пролонгирующий педагогическое общение этап.

Опираясь на принципы профессионально-педагогического общения и учитывая его этапность, преподаватель выстраивает взаимодействие с обучающимися по нескольким содержательным векторам (П. М. Ершов, А. П. Ершова, Б. М. Букатов). Это –

инициативность, позиционность, соотношение интересов и сил в обмене информацией.

Инициативность в обмене информацией подразумевает: владение преподавателем паралингвистикой (вокальными возможностями голоса, его диапазоном, тональностью, громкостью речи, распределением в ней выразительных пауз, междометий, звуков доречевой коммуникации); развитость экспрессивных способностей (то есть умения образно и ярко выражать свою мысль с помощью вербальных и невербальных средств общения), ретиальной коммуникации (убедительность вербального, аксиальной коммуникации (убедительность вербального межличностного общения), проксемики (учет места и времени вербального общения), экстралингвистики (громкость и темп речи, покашливание, смех, плаксивые или жизнерадостные интонации), кинесики (жесты, мимика, пантомимика, их динамика, статика и семиотика), визуального общения (контакт глаз и такесика).

С помощью этих умений, способностей и личностных качеств преподаватель берет инициативу во взаимодействии (то есть внимание обучающихся) в свои руки и через оповещение о своей осведомленности в рассматриваемой проблеме или учебной теме выявляет ее новизну и значимость для обучаемых. Далее он выбирает одну из *стратегических линий общения*: навязывание, распоряжение, оборону или наступление. Каждая из этих техник педагогического общения важна в определенный момент взаимодействия преподавателя с обучающимся и играет роль регулятора и контролера качества получения профессиональных педагогических знаний, умений и навыков.

Так, *техника навязывания* в профессионально-педагогическом общении инициативы обусловлена необходимостью получения преподавателем информации и обратной связи от студентов. Поэтому в основе ее реализации лежит педагогическое требование – от настойчивого до категорического.

Техника *распоряжения* в профессионально-педагогическом общении представляет собой презентацию информации с учетом того, кто и как может ее использовать. Педагогическое требование осуществляется в форме лаконичного и емкого приказа. При этом преподаватель выдает информацию студентам, не получает ее от них.

Техника *обороны* в профессионально-педагогическом общении применяется с целью прекращения взаимодействия, когда его значимость и необходимость снижается или само взаимодействие следует ограничить временными рамками. Поэтому партнера по общению нужно проинформировать об этом

кратким педагогическим требованием, закрывающим данный этап взаимодействия. В случае неприятия этой техники партнером ее следует повторить более четко и однозначно, используя в вербальном общении элемент новизны в формулировке требования.

Техника *наступления* в профессионально-педагогическом общении опосредована необходимостью получения информации от партнера по взаимодействию. Ее природа двойственна, так как, с одной стороны, наступление всегда обусловлено поиском и получением преподавателем информации от обучающихся, а с другой стороны – необходимостью отдать имеющуюся у него информацию в форме лекции, доклада, научного отчета.

Позиционность в обмене информацией связана со сформированностью профессиональной позиции преподавателя, которая представляет собой системное личностное новообразование с вектором отношения к своим роли и месту в образовательном процессе и субъектам образовательного процесса, совокупностью ценностного отношения к миру, педагогическими установками, способами проектирования и организации взаимодействия с коллегами, обучающимися и администрацией.

По основанию *«социально-педагогическая профессиональная позиция»* выявляется пять ее основных видов (А. А. Лобанов), где преподаватель выступает как:

1) источник нужной и полезной информации;

2) надзиратель за порядком в учебной аудитории;

3) опекун обучающихся;

4) сторонний наблюдатель с позицией невмешательства в учебно-воспитательный процесс;

5) старший товарищ, мудрый и заботливый друг и наставник обучающихся.

По основанию *«вера в обучающегося и доверие ему»* существует «открытая» и «закрытая» позиции, где в первом случае преподаватель декларирует свои намерения, взгляды, убеждения, планы и ориентирован на поддержку администрации, коллег, обучающихся, а во втором не оповещает о своих планах и намерениях или акцентирует внимание партнеров по общению на незначительных деталях совместного взаимодействия.

По основанию *«дистанционная позиция»* наблюдаются позиции «близко» (с теплым, дружеским обращением к партнерам по педагогическому общению), «далеко» (с официальным, строгим обращением) и «рядом» (с признанием обучающихся соратниками, единомышленниками).

По основанию *«уровневая позиция»* еще А. С. Макаренко

выделены вертикали «сверху», «снизу» и «наравне» преподавателя с обучающимся. Позиция «сверху» актуализирует педагогическое проектирование и управление учебно-воспитательным процессом. Позиция «снизу» реализует функцию возвышения обучающегося, развивает у него инициативу, самостоятельность, субъективность, адекватную самооценку. Позиция «наравне» помогает признать равноценность всех субъектов образовательного процесса и организовать конструктивную совместную деятельность преподавателя и студентов.

По основанию *«кинетическая позиция»*, выделенному Н. Е. Щурковой, отслеживается проксемика во взаимодействии преподавателя со студентами, то есть его положение «впереди», «сзади», «вместе». Организуя деятельность и направляя ее, целесообразно использовать кинетическую позицию «впереди». Коллективно рефлектируя деятельность, сближая психологическую дистанцию в общении, преподаватель занимает позицию «вместе». Анализируя индивидуализированный результат деятельности и качество развития личности студентов, преподаватель становится в позицию «сзади».

По основанию *«психологическая позиция»*, согласно теории трансактного анализа Э. Берна, преподаватель по отношению к студенту может занимать позицию «Родителя», «Взрослого», «Ребенка». *Позиция «Родителя»* во взаимодействии преподавателя со студентами накладывает на действия обучающихся запреты, предписания, регламентацию, оценку, поощрение, приятие, контроль, руководство поведением обучающихся.

Позиция «Взрослого» в педагогическом общении актуализирует сбор и анализ информации, предвидение развития педагогической ситуации, выстраивание равных, партнерских отношений, пересмотр установок и требований «Родителя».

Позиция «Ребенок» допускает гиперэмоциональные, необдуманные, импульсивные действия, неуравновешенное капризное поведение, зависимость, ведомость, неудовлетворенность, потребность в опеке и защите, доверчивость, беспомощность, игривость.

Достаточно подробно психологические позиции в профессионально-педагогическом общении рассматриваются в учебном пособии А. А. Лобанова «Основы профессионально-педагогического общения» (М.: Академия, 2002. – С. 121–142).

Позиционность при обмене информацией характеризуется обобщением в виде аналогий, метафор, сравнений, большей свободой и многословием в объяснении учебного материала, недостаточной точностью, ясностью и определенностью в связи с ситуативной сменой позиций в педагогическом общении. При

этом признаки позиционного обмена информацией помогают отчетливее осознать контекст педагогического общения. «Если в произносимых словах подразумеваются определенные взаимоотношения партнеров, то слова эти тщательно подбираются и смысл их как бы преувеличивается – им придается обобщающее значение, и поэтому они произносятся в более взволнованном ритме. Эмоциональность возникает в поисках яркости выражений и призвана восполнить недостаточность формулировок».[23] Ведь главное в позиционном общении отношение, причем не только к ситуации взаимодействия, сколько к собеседнику и партнеру по педагогическому общению.

Соотношение интересов в обмене информацией в педагогическом процессе биполярно. С одной стороны, это – дружественность преподавателя как готовность транслировать и интерпретировать информацию другим субъектам образовательного процесса, открытость и щедрость в ее передаче, отсутствие эмоционально негативных интенций в отношении к партнеру по общению и демобилизующих педагогическое общение сведений, толкование и комментарий негативной информации с целью поиска путей и средств снижения ее негативного воздействия. Дружественность в обмене информацией требует взаимного ее обмена для снижения сопротивления в ее получении из-за возможной неосведомленности в значимости и необходимости этой информации в личностных и учебных интересах партнеров по педагогическому общению.

С другой стороны, соотношение интересов обусловлено враждебностью субъектов педагогического процесса. Феномен враждебности в педагогическом общении заключается в осознании определенной степени расхождения интересов обучающего и обучаемого. Одним из операциональных аспектов враждебности является поиск информации о других субъектах педагогического взаимодействия и закрытость в представлении информации о себе.

Возможным вариантом враждебности в данном контексте становится качество (какая информация?) и способ (как она транслируется?) передачи информации. Так, возможна передача общедоступных и общеизвестных сведений с подчеркиванием их особой важности и значимости, предупреждающими и угрожающими вербальными воздействиями, применением провокационных приемов, представляющих прямо противоположные реальности сведения, сообщением крупных или множества мелких неприятных, обвиняющих или осуждающих информаций. Это – неконструктивная техника педагогического

общения, наличие или актуализация которой свидетельствует о внутриличностном или межличностном конфликте и необходимости его проработки на глубинном уровне психологических защит субъектов взаимодействия. Проблема проработки психологических защит подробно и увлекательно рассмотрена в книгах Р. М. Грановской «Элементы практической психологии» (Спб., 1997); в соавторстве с Ю. С. Крижановской – «Творчество и преодоление стереотипов» (Спб., 1994); в соавторстве с Никольской – «Психологическая защита у детей» (Спб., 2003).

Соотношение сил в обмене информацией – еще одна техника педагогического общения. Информация является в учебном процессе одним из действенных рычагов качества, направленности и доминантности педагогического общения. Осознание своей силы (то есть владение информацией большего, чем у партнера по общению, объема) позволяет больше отдавать, чем получать информацию в любом позиционном общении.

Информационно сильный по педагогическому общению партнер на лекции, семинаре, научно-практической конференции организует обратную связь о доступности и усвояемости излагаемой им информации; не уступая инициативы, часто не дослушивает партнера, твердо проводит свою мысль и добивается хотя бы внешнего ее принятия.

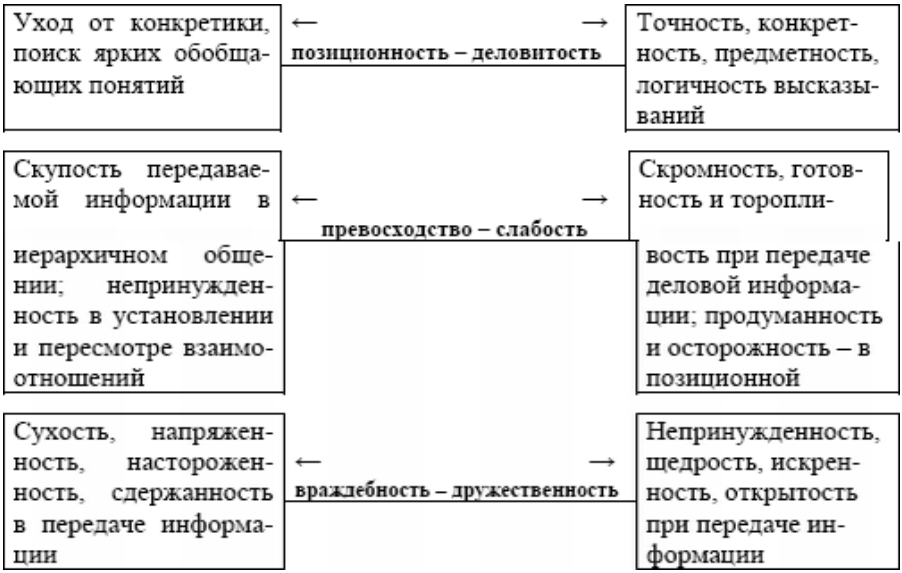
Информационно слабый по профессионально-педагогическому общению партнер менее коммуникабелен, но готов к компромиссу для получения если не всего объема информации, то для получения хотя бы необходимого для него минимума.

Взаимосвязь и взаимодействие сильного и слабого субъектов профессионально-педагогического общения при обмене информацией можно представить так (П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов) (см. табл. 8):

Таблица 8

Педагогическая ситуация	Сильный субъект образования	Слабый субъект образования
1	2	3
Получение информации в педагогическом общении	В негативном общении – усиливается, в позитивном общении – ослабляется	В негативном общении информирует о затруднительной ситуации, передача другому более объемной информации, в позитивном – усиливается
Передача информации в педагогическом общении	В негативном общении – сдерживается, в позитивном – усиливается	Многоречив. Непринужден
Ситуация неопределенности в педагогическом общении	Потребность добывать информацию. Усиление представления о своем преимуществе перед другими	Отказывается от позиционной борьбы, сопротивляется установленной иерархии отношений
Педагогическая ситуация	Сильный субъект образования	Слабый субъект образования
Позитивность в передаче информации в педагогическом общении	Инициативность. Педагогическая суггестия. Позиция «сверху». Безапелляционность. Потребность в обратной связи	Щедрость в готовности поделиться информацией, многословность. Позиция «рядом». Бескорыстность. Дружественность. Открытость в общении
Взаимообмен информацией в педагогической общении	Многоречивость. Красноречие. Самоуверенность	Лаконичность речи. Косноязычие. Простота и определенность

Уточняя процесс обмена информацией, следует соотнести и полярные модальности взаимодействий сильного и слабого субъектов профессионально-педагогического общения:


Уход от конкретики, поиск ярких обобщающих понятий
позиционность – деловитость
Точность, конкретность, предметность, логичность высказываний
Скупость передаваемой информации в иерархичном общении; непринужденность в установлении и пересмотре взаимоотношений
превосходство – слабость
Скромность, готовность и торопливость при передаче деловой информации; продуманность и осторожность – в позиционной
Сухость, напряженность, настороженность, сдержанность в передаче информации
враждебность – дружественность
Непринужденность, щедрость, искренность, открытость при передаче информации

Педагогическая практика показывает, что даже один удачно найденный и воспроизведенный в профессионально-педагогическом общении признак модальности взаимодействий автоматически ведет к *подстройке* остальных. Преподавателю важно *осознать* наличие этого признака в рисунке собственного поведения и, культивируя его, достроить *«ансамбль» признаков*, оптимизируя тем самым процесс протекания профессионально-педагогического общения.

Усиление результативности воздействия такого «ансамбля» на качество профессионально-педагогического общения зависит от тонкого использования инструментария словесных действий. Для этого используется *типология словесных действий* (П. М. Ершов) (см. табл. 9):

Таблица 9

Направленность воздействия	Модальность
Воздействие на внимание партнера	Звать
Воздействие на чувства (эмоции) партнера	Одобрять Укорять
Воздействие на воображение партнера	Предупреждать Удивлять
Воздействие на память партнера	Узнавать Утверждать
Воздействие на мышление партнера	Объяснять Отделываться
Воздействие на волю партнера	Приказывать Просить

Более подробно технология словесного воздействия

представлена в приложении 12.

Контрольные вопросы и задания

1. Перечислите функции профессионально-педагогического общения преподавателя.
2. Охарактеризуйте структурные компоненты профессионально-педагогического общения преподавателя.
3. Опишите направления взаимодействия преподавателя с обучающимися.
4. Структурируйте типологию словесных действий в профессионально-педагогическом общении преподавателя с обучающимися.
5. Опишите позиции сильного и слабого субъектов профессионально-педагогического общения при обмене информацией в педагогической ситуации.
6. Обоснуйте конструктивную роль феномена враждебности в профессионально-педагогическом общении.
7. Какие основания для выделения вектора позиционности в обмене информацией в профессионально-педагогическом общении преподавателя Вам известны?
8. Какие профессиональные качества необходимы для реализации вектора инициативности в обмене информацией в профессионально-педагогическом общении преподавателя?
9. Перечислите структурные компоненты профессионально-педагогического общения преподавателя.

Глава II. Развитие педагогического мастерства и творческого потенциала будущих преподавателей в контексте современных образовательных технологий

Искусство строго, как монетный двор —
Считай его своим, но не присваивай.
Да не прельстится шкуркой горностаевой
Роль короля играющий актер.

С. Я. Маршак

§ 1. Некоторые аспекты истории становления педагогического мастерства

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова дается следующее определение понятия «воздействие»: «Действие, направленное на кого– (что-) нибудь с целью добиться чего-нибудь, внушить что-нибудь». По отношению к *педагогическому воздействию* такие действия предполагают наличие у будущих преподавателей общих и профессионально значимых умений, знаний и навыков, способствующих оптимизации общения в системе «преподаватель – обучающийся», «воспитатель – воспитанник». В рамках современного культурологического подхода к развитию, обучению и воспитанию подрастающего поколения педагогическое воздействие представляет собой формирование *субъект-субъектных отношений* в общении преподавателя и обучающегося, активизирующих личностное и творческое совершенствование последнего.

Субъект-субъектная позиция в профессиональном общении предъявляет к преподавателю ряд требований, среди них:

1) умение «читать» другого человека, диагностируя его эмоциональное состояние, уровень культурного, интеллектуального и духовного развития, сформированность отношений к себе, миру людей и миру вещей;

2) умение использовать для составления психологического портрета обучающегося или воспитанника всю сумму его внешних проявлений во взаимодействии с педагогом: пластику, мимику, экспрессию движений, тембр, выразительность и мелодичность голоса, контакт глаз;

3) умение проявлять в оптимизированной форме собственное отношение к обучающемуся или воспитаннику, определяя тем самым социально-психологический, общекультурный уровень взаимодействия (В. Ю. Питюков, Н. Е. Щуркова, В. А. Кан-Калик). Поиск путей формирования и кристаллизации этих умений как источника глубинного познания личности другого человека в рамках современной ему культуры остается проблемой изучения философов, психологов и педагогов с древних времен и по настоящее время.

Одним из основоположников культуросообразного воспитания и развития подрастающего поколения можно считать *Сократа* (469/470–399 гг. до н. э.). Его беседы с учениками, дошедшие до нас в трудах Платона, являются практически первым руководством по психолого-педагогическому мастерству.

Во главу угла психолого-педагогического мастерства Сократ ставил *умение познать самого себя* и сформировать это умение в своем воспитаннике. Познание самого себя он считал возможным тогда, когда человек сначала под руководством педагога, а далее самостоятельно развивает в себе умение *находить* в собственном мышлении и поведении *противоречия*, нивелировать их и тем самым приближаться к осознанию истины. Для активизации такого пути самопознания и саморазвития Сократ использовал беседу (так называемую сократическую беседу) с обязательным подключением элементов *иронии* и *майевтики*.

Ирония – это тонкая завуалированная насмешка, предполагающая изначальное сокрытие знаний, или утверждение прямо противоположного очевидному. Применение иронии в постановке вопроса активизировало *критичное отношение к позиции собеседника*, способствовало осознанию противоречий в его высказываниях и приближению к осознанию истины. *Майевтика* (с греч. – «повивальное искусство») в контексте сократической беседы представляет собой умение выделять неосознаваемое человеком *истинное знание с помощью проблемных вопросов*. Данный подход близок к современной технологии образования – психопедагогике поддержки, направляющей и оптимизирующей личностное становление и развитие ученика или воспитанника.

Римский философ *Марк Фабий Квинтилиан* (ок. 35 – ок. 96 гг.) одним из первых педагогов-философов указывает на необходимость создания педагогом *ситуации успеха для ученика* с целью активизации его личностного развития. Он же предлагает оптимальные формы воздействия, инициирующие в ребенке «само» – процессы: «…надо поощрять его то просьбами, то похвалами, доводить его до того, чтобы он радовался, когда что-нибудь выучит; часто считал себя победителем; для этого не лишни и награды», так как прилежание зависит от доброй воли, на которую нельзя подействовать принуждением.[24]

В книге итальянского философа-утописта Томмазо Кампанеллы (1568–1639) «Город солнца» мы встречаем упоминание о педагогике ненасилия как оптимизированной технологии психолого-педагогического воздействия: «По велению Мудрости, во всем городе стены, внутренние и внешние, нижние и верхние, расписаны превосходнейшей живописью, в удивительно стройной последовательности, отображающей все науки… Для всех изображений имеются наставники, а дети без труда и как бы играючи знакомятся со всеми науками наглядным путем…».[25]

Чешским мыслителем-гуманистом Яном Амосом Коменским

(1592–1670) в книге «Великая дидактика» разрабатывается оптимальная технология культуросообразного вхождения педагога и ребенка в мир людей и мир вещей. В своем фундаментальном труде Я. А. Коменский обосновывает авторскую психолого-педагогическую модель развития и обучения детей, реализация которой позволяет «играя и шутя» подниматься «до вершин наук». Им же определены *условия реализации* такой модели: учет физиологических и возрастных особенностей ребенка при планировании учебной нагрузки, регламентация учебных занятий, акцент на развитие умственных способностей, изучение предмета от эмпирики к теории, урочная форма педагогического взаимодействия.

Английский философ-материалист *Дж. Локк* (1632–1704) подчеркивал, что *субъект-субъектная позиция* в педагогическом взаимодействии способствует развитию у ребенка потребности к познанию мира и нивелирует в структуре его личности психологическую защиту, возникающую вследствие большого количества подчас противоречивых правил и требований в обучении. Однако метод, положенный в основу познания ребенком мира и снижения роли психологической защиты, во взаимодействии с педагогом и другими детьми, носил механистический характер и проявлялся в многократном повторении учениками действий, вызывавших у них затруднения в осознании и выполнении.

Швейцарский педагог-социолог *И. Г. Песталоцци* (1746–1827) провозгласил принцип природосообразности тем пусковым механизмом, который способствует формированию гармоничной и всесторонне развитой личности. В подходе к образованию им был сделан акцент на взаимосвязанность и неразрывность обучения и воспитания, что в его педагогической концепции получило название *«воспитывающего обучения»*. Ценность учения И. Г. Песталоцци заключается в том, что он обратил особое внимание на создание в образовательном учреждении благоприятного психологического климата в системе взаимодействия «учитель – ученик». На макроуровне это проявлялось в безусловном, безоценочном принятии учителем личности ребенка, а на микроуровне – в моделировании для него индивидуализированной ситуации успеха в школьной жизни, «совместного переживания радости и целящего воздействия веселого расположения духа».[26] Данный подход активизирует развитие «само»-процессов личности и способности к свободному самоопределению, что представляет собой непреходящую ценность личностного становления будущего педагога.

Особый вклад в разработку содержания психолого-

педагогического мастерства и природосообразного подхода к обучению, воспитанию и развитию подрастающего поколения принадлежит русскому ученому, педагогу и антропологу К. Д. Ушинскому (1824–1870/71). Детализацию данного подхода мы находим в фундаментальном 3-томном труде К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869).

Главной социокультурной ценностью, по К. Д. Ушинскому, является человек. Во имя человека создаются разнообразные психолого-педагогические технологии образовательного процесса, имитирующие единство развития сознания, чувства, воли, телесных, душевных и духовных сил ребенка. Средства такого развития обучающегося педагог должен «вычерпывать» из его природы, опираясь на объективные законы психического развития личности. Важная роль в этом отводилась самореализации ребенка в «вольной и излюбленной» им деятельности.

К. Д. Ушинским в труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» обоснована и разработана *технология педагогики ненасилия*, нашедшая отклик в образовательных системах педагогов XIX–XX вв.: Л. Н. Толстого, П. П. Блонского, В. А. Сухомлинского, Л. В. Занкова, Ш. А. Амонашвили и др.

С. Т. Шацкий (1878–1934) акцентировал внимание на влиянии *обучающей и развивающей среды* как на обучающийся коллектив, так и на отдельную личность: «…Человек, желающий действовать на другого, концентрирует все влияние среды в своей личности, а затем действует на другого человека».[27] И здесь подчеркивается то особое значение, которое ученый придавал *личности педагога*, направляющего процесс вызревания личности учащихся и «наполнения ценностью» для них самих учебной деятельности и взаимодействия с педагогом. *Определение иерархии ценностей* и взаимодействие на этой основе в системе «педагог – ученик» – один из центральных аспектов педагогической антропоцентрической концепции С. Т. Шацкого.

П. П. Блонский (1884–1941) выдвинул идею *развития в рамках образовательной системы самоопределяющейся и самоактуализирующейся* личности ребенка. Совместное с педагогом вхождение в реальную жизнь (а не подготовка к ней) требует иной логики построения учебного процесса. По П. П. Блонскому, преподавание «набора» учебных предметов, не связанных между собой, ведет к накоплению суммы знаний. Важно то, что в результате обучения необходимо сформировать индивидуализированное мировосприятие ребенка и умение

конструктивно и позитивно взаимодействовать с окружающей его социальной средой. Для достижения такого качества образования П. П. Блонским предложена психолого-педагогическая модель обучения, в основе которой: учет психофизиологических и возрастных особенностей обучающихся, их потребностей, с одной стороны, эмпатийное общение с ними педагога, активизирующее многообразные эмоциональные переживания детей и сознательное личностное отношение к жизненным явлениям – с другой. Узловым моментом педагогического взаимодействия становится *самораскрытие педагогом собственного отношения* к человеческим ценностям, природе, людям, труду, истине, красоте в процессе совместной с учениками жизнедеятельности.

Впервые понятие *«педагогическая технология»* было предложено *А. С. Макаренко* (1888–1939). Содержание этого понятия описано в педагогических сочинениях А. С. Макаренко. Действенным механизмом внедрения в учебный процесс педагогической технологии являются *педагогические операции*, их назначение определяется перспективными целями: главными и второстепенными, собственно психолого-педагогическими, воспитательными и хозяйственно-бытовыми. Педагогические операции моделировались и реализовывались последовательно и были обусловлены логикой построения учебного процесса в целом. Педагогические операции были отнесены А. С. Макаренко к категории *«педагогическая техника»*, а определены как обязательный компонент психолого-педагогического мастерства.

В. А. Сухомлинский (1918–1970) считал, что педагогическое воздействие на личность обучающегося становится более целостным и глубинным *при опоре на индивидуализированное мировосприятие ребенка*. Исходя из этого положения В. А. Сухомлинский выстраивает педагогическое общение *по законам искусства*, эстетизируя и наполняя творчеством совместную жизнедеятельность обучающегося и педагога, а собственным примером представляя *нормы нравственного отношения* к окружающим ребенка людям.

В 60-е – начале 70-х годов XX в. разработкой технологии педагогического мастерства занимались А. А. Румнев, П. М. Ершов, В. М. Букатов, И. А. Рутберг (актерское мастерство, теория действий К. С. Станиславского в контексте педагогических технологий, мимическая и пластическая выразительность педагога), В. Л. Леви, А. А. Леонтьев, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров (психология педагогического общения, психология переживания ученика и учителя в процессе их взаимодействия). Теоретические и прикладные исследования в вышеперечисленных областях ведутся и в настоящее время.

Результаты этих исследований достаточно полно и подробно систематизированы в учебных пособиях Г. К. Селевко (Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.), Кирьяковой А. В., Мелекесова Г. А. (Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении. – М.: Компания Спутник+, 2004), Щурковой Н. Е. (Педагогическая технология. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогическое общество России, 2005), Пидкасистого П. И. (Педагогические технологии: уч. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2001), Мелекесова Г. А. (Педагогическая аксиология и инноватика: учеб. пособие к спецкурсу для студ. вып. курсов. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 1999), Икеды Д., Садовничего В. (На рубеже веков: диалоги об образовании и воспитании. – М.: Изд-во МГУ, 2004).

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение понятию «педагогическое воздействие».
2. Каковы профессиональные требования к реализации субъект-субъектных позиций преподавателя?
3. Назовите элементы педагогического мастерства, обозначенные философами Древнего мира как основополагающие.
4. Назовите элементы технологии педагогического воздействия, выделенные как оптимальные в трудах философов эпохи Возрождения и педагогов Нового времени.
5. Перечислите составляющие педагогического мастерства, изучавшиеся отечественными педагогами XIX–XX вв.
6. Составьте дидактическую конструкцию «Генезис и онтогенез педагогического мастерства».
7. Напишите сочинение-эссе «Один день в школе Платона (Сократа, Кампанеллы или других основателей педагогических школ)».

§ 2. Проблема творчества преподавателя в современном образовательном процессе

Активизация интереса к проблеме развития творческого потенциала будущих преподавателей в настоящее время объясняется тем, что в рамках психолого-педагогических наук и в педагогической практике накоплен достаточный багаж знаний, методов, средств и приёмов эффективного взаимодействия педагогов и учащихся, с одной стороны, а с другой – условий и возможностей развития творческого потенциала будущих педагогов-психологов в процессе их обучения в вузе. Однако практическое решение проблемы развития творческого потенциала будущих преподавателей в соответствии с задачами, выдвигаемыми современными технологиями обучения, требует более пристального внимания и детальной разработки. Этим объясняется необходимость включения курса *«Основы педагогического мастерства»* в систему вузовской подготовки будущего преподавателя. Анализ теоретической литературы (Ю. П. Азаров [1984], Ш. А. Амонашвили [1996], И. П. Волков [1987], О. С. Газман [1995], А. Б. Добрович [1987], В. А. Кан-Калик [1987], А. К. Маркова [1993], Л. М. Митина [1994], Н. Е. Щуркова [1992], И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников [2003]), обобщение передового педагогического опыта, практика подготовки специалиста в рамках высшей школы показывают, что условиями успешной реализации такого курса могут стать:

1) установка на подготовку будущего преподавателя как Творца;

2) разработка программ и технологий развития творческого потенциала будущего преподавателя;

3) психологическая готовность преподавателя высшей школы к консультированию по проблемам, возникающим в процессе обучения будущих педагогов по обозначенным выше программам;

4) наличие экспериментальной базы для реализации творческого потенциала обучающихся по этим программам (средние школы, гимназии, педагогические колледжи, внешкольные досуговые учреждения).

Основополагающий принцип курса «Основы педагогического мастерства» – синтез знаний из области философских, психологических, педагогических, гуманитарных и искусствоведческих наук, что позволяет:

– более объективно моделировать и решать педагогические задачи, опираясь на сформированные в ходе вузовского обучения

и педагогической практики знания, умения и навыки;

– стимулировать проявления творческого потенциала во взаимодействии будущих преподавателей с коллегами, отдельными обучающимися и студенческим коллективом в целом.

Задачей данного параграфа стало выявление составляющих, активизирующих развитие творческого потенциала будущих преподавателей. Методологическими предпосылками для этого в нашем понимании выступают: положения об органичном единстве деятельности и развития личности (А. Н. Леонтьев [1977]), свободе как принципе развития личности (Н. А. Бердяев [1986], А. Маслоу [1999]) и условии расширения самостоятельности и творческой реализации себя в профессиональной деятельности (Н. В. Кузьмина [1967], А. К. Маркова [1993], Л. М. Митина [1994]).

Творческий процесс представляет собой переработку накопленного в течение жизни практико-действенного и интеллектуального опыта и создание на его основе в воображении или в действительности нового для человека или общества продукта. Решающую роль в комбинировании элементов жизненного опыта играет *процесс диссоциации* (то есть разложения на элементы) накопленных впечатлений. За ним следует осознание значимости выделенного элемента, знака эмоциональных переживаний этого элемента, вслед за которым происходит «преувеличение» или «приуменьшение» их в сознании в соответствии с потребностями или внутренним состоянием человека. Оперирование полученными образами и создание собственно нового продукта в сознании или практической деятельности конкретным человеком представляет завершающий этап творчества. Следует также отметить, что *пусковым механизмом* творческого процесса выступает несоответствие вновь возникающих потребностей и желаний человека и реального опыта освоения окружающего мира. Для нас это положение важно вследствие постоянного обновления содержания образовательного процесса и корректировки целей и задач обучения и воспитания подрастающего поколения. Оно же явилось основанием для уточнения содержания практических заданий в данном пособии.

В психологии описаны четыре формы взаимосвязи творчества и его системообразующей характеристики – воображения – с действительностью: 1) зависимость творческой деятельности воображения от богатства и разнообразия предыдущего опыта; 2) взаимосвязь между готовым продуктом фантазии и явлением действительности; 3) эмоциональная взаимосвязь

действительности и воображения, развивающая образную сферу личности; 4) фантазия, не существовавшая до сих пор в реальном мире, но воплощенная в действительность, субъективно воздействующая на внутренний мир и особенности взаимодействия с окружающей средой человека (Л. С. Выготский [1997]).

Эти взаимосвязи, обогащенные большим количеством элементов действительности, углубляют знания, присваиваемые или воссоздаваемые в процессе осознания личностью опыта человечества. Но еще более существенна *обратная связь воображения и эмоций*, когда придуманные явление или событие, в отличие от действительности, всегда эмоционально проживаются положительно.

В современных исследованиях по психологии творчества освещены *основные направления практической деятельности*, где рассматриваются два центральных аспекта ее реализации:

1) создание новых значимых ценностей в области искусства, науки, техники и практики;

2) форма самовыражения человека.

Нас более интересует второй аспект проблемы творчества, в соответствии с включенным в него содержанием, тесно связанный с мотивацией, потребностями, направленностью и активностью личности.

В настоящее время получил достаточно широкое распространение тезис о том, что творчество есть «взаимодействие, ведущее к развитию». *«Понимание творчества как источника и механизма движения»* (Я. А. Пономарев [1983]), где саморазвитие личности в творчестве есть неформальный путь микропреобразований, в сумме ведущих к «движению от старого к новому», в значительной мере обогащает наше представление о развитии творческого потенциала личности педагога в образовательной деятельности.

Принцип движения как структурная единица творчества дает возможность использовать *формы поведения* человека для выявления механизма познания, а также выделить *типы знаний*, влияющие на динамику развития творческого потенциала в целостной структуре личности будущего педагога:

1) *созерцательно-объяснительный тип* обобщает жизненный опыт, не углубляясь в сущность предметов и явлений;

2) *эмпирический тип* позволяет практически решать поставленные задачи без анализа «внутрипредметных преобразований», комбинируя полученные таким путем знания в «сплав новых многогранных знаний»;

3) *действенно-преобразующий тип* включает в себя анализ и

выработку отношения к личному опыту, моделирование внутрипредметных связей, осознание их значимости для личности.

Использование разнообразных форм поведения в аудиторной работе открывает новые перспективы в обучении и развитии профессиональных качеств будущих преподавателей, в создании благоприятных условий их группового взаимодействия для более полной реализации скрытых потребностей и личностного творческого потенциала и формирования педагогического мастерства.

Одним из важных показателей развития творческого потенциала и педагогического мастерства личности преподавателя в психологии творчества выступает *активность* (Б. Г. Ананьев [1962], М. И. Аникеева [1986], А. Г. Асмолов [1986], Д. Б. Богоявленская [1987], Я. А. Пономарев [1976], Я. Стреляу [1987]). Еще русским мыслителем Н. А. Бердяевым активность трактовалась как катализатор творчества и средство формирования нового знания: «Познание творческой эпохи активное, не пассивное, оно предполагает творческое усилие и потому открывает творчество… Переход творчества в состояние динамическое в бытии породит и иное познание, …в состоянии активном можно познать творческое развитие…» [1986].

Опираясь на точку зрения Я. Стреляу, мы рассматриваем активность *двупланово*: с одной стороны, как «индивидуальное свойство» личности, с другой – как «прямой источник стимуляции» личностного развития. Для нас представляет неподдельный интерес второй подход к пониманию содержания этого явления. Активность в контексте развития творческого потенциала личности имеет четырехуровневую структуру:

1) *двигательная активность*, стимулирующая механизм афферентной обратной связи;

2) эмоциональная активность, дифференцирующая рисунок поведения, особенно в нестандартных ситуациях;

3) *сочетание или наложение нескольких видов активности*, в том числе умственной, динамизирующее само развитие;

4) *социально-опосредованная активность*, выступающая в качестве «непрямого источника стимуляции» (Я. Стреляу [1987]).

В соответствии с представленной структурой двигательная и эмоциональная активности в творческом процессе могут выступать важнейшими условиями успешности в постоянно обновляемой профессиональной деятельности; а автономность выбора условий, установок, личного окружения в ситуации непрямой стимуляции в настоящее время может быть предложена в качестве одной из составляющих и критерия диагностики

творческого развития личности будущего педагога.

Сложный и *долговременный характер активности* проявляет себя как *приспособительный механизм* в постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности и развития личности (Б. Г. Ананьев [1962]). Он же способствует реализации отдаленных по времени целей и замыслов, стабилизации мировоззренческих позиций. Эта парадоксальная на первый взгляд *динамическая статика* является *смыслообразующим* компонентом понятия творческий стиль (письма – в профессии художника, писателя, композитора; игры – в профессии музыканта, актера, спортсмена; видеоряда – в профессии модельера, дизайнера).

Выше нами было отмечено, что в творчестве кризис реального опыта и вновь возникающих желаний и потребностей порождает стремление личности к поиску новых путей решения возникающей задачи. Процесс поиска требует адаптации личности к возникающим вследствие этого новым для нее условиям жизнедеятельности. Побудительной силой в новых обстоятельствах жизнедеятельности выступает центростремительное свойство психики – «надситуативная активность», проявляющаяся следующим образом: «…в основе зарождения любой новой деятельности лежит порождаемый развитием самой деятельности источник – *«надситуативная активность»*…, (которая), «взламывая» …установки, выводит личность на новые уровни решения жизненных задач» (А. Г. Асмолов, В. А. Петровский [1978]).

Таким образом, надситуативная активность, управляя деятельностью и её направленностью, интенсифицирует процесс становления, развития и гармонизации личности, формирует новую мотивацию, новые потребности. В практической части данной работы актуализация надситуативной активности как центростремительного свойства личности в деятельности учитывалась нами при составлении заданий и требований к их выполнению.

В настоящее время принцип активности «…стал рассматриваться как составная часть отражения всех познавательных и преобразующих действий человека» (А. Л. Готсдинер [1974]). Причем анализ обоих видов действий показывает, что активность проявляется на двух уровнях. Первый связан с «неоднозначностью и социальной обусловленностью человеческого действия» и не требует от личности кардинального изменения мышления и поведения. Второй уровень характеризуется «выходом за пределы требований заданной ситуации», что предполагает перестройку, динамизацию протекания психических процессов в структуре личности,

представляя «особый вид деятельности». В этом проявляется «самостоятельная высшая форма активности», выражающая внешнюю форму проявления творчества.

Рассмотренные выше положения о роли активности в процессе развития творческого потенциала личности положены нами в основу моделирования педагогических ситуаций, представленных в практической части работы.

Контрольные вопросы и задания

1. Сформулируйте условия реализации курса «Педагогическое мастерство» в практике обучения будущих педагогов в вузе.
2. Каковы методологические предпосылки развития творческого потенциала будущих педагогов?
3. Представьте алгоритм развертывания творческого процесса (форма представления произвольная: описание, линейная схема, дидактическая конструкция и т. п.).
4. Выделите типологию знаний, определяющих направленность развития творческого потенциала личности.
5. Перечислите виды активности, влияющие на личностное развитие.
6. Назовите наивысшую форму активности личности.

§ 3. Ценностные ориентации будущих преподавателей

Описанный выше подход к творчеству вообще и конкретно-педагогическому в частности подразумевает наличие разработанной *методологии сотрудничества* преподавателей с обучающимся (в том числе и студентом), активизирующей проявление интересов и творческих способностей последнего. *Совместная творческая деятельность* и *общение преподавателя и студента* становятся вследствие этого *основными формами* современного образовательного и воспитательного процесса. Изменяется *методологическое основание* современного образования:

– применяются новые принципы в виде *многообразия культурных идей*, опосредованно влияющих на личностное становление обучающегося, придающих новый смысл образованию;

– вводятся более гибкие, многослойные, вариативные понятия, требующие не бессмысленного заучивания, а педагогической рефлексии в контексте профессиональной деятельности, новой интерпретации давно знакомых понятий, корректировки образовательных традиций;

– создаются новые «мягкие» технологии (так называемая *педагогика ненасилия*), обеспечивающие саморазвитие личности в контексте современного образовательного процесса.

Более широкое педагогическое видение влияет на выдвижение следующих насущных *задач в сфере образования*:

– установления логической взаимосвязи современных педагогических теорий, каждая из которых является «сегментом» видения современного состояния педагогики;

– взаимообогащения этих теорий в процессе их внедрения в практику обучения и воспитания подрастающего поколения.

Обновляется *структура воспитательного процесса*: её составляющими становятся воспитывающая среда, воспитывающая деятельность, субъект-субъектное взаимодействие обучающегося и преподавателя, индивидуальная деятельность обучающегося с учетом его психофизиологических особенностей и личного опыта жизни в индивидуализированной среде обучения.

Обновляются цель воспитания, его содержание, профессиональная позиция преподавателей по отношению к обучающемуся, методики работы с ними. Наиболее существенным

компонентом, влияющим на качество современных образовательных технологий, становится *ценностное отношение преподавателя к обучающемуся*. Традиционная субординационная регламентация и дистантность их отношений сменяется в современном образовании позицией принятия обучающегося как *«данности», «другодоминантности»* (А. А. Кроник, Е. А. Кроник, Г. С. Батищев, В. А. Авдеев, Н. Е. Щуркова).

Данная позиция предполагает наличие в *структуре ценностных ориентаций* преподавателя таких составляющих, как альтруизм, эмпатия, взаимопонимание, сотрудничество, самореализация. Одной из ведущих составляющих в этом перечне является альтруизм, то есть система ценностных ориентаций личности, при которой центральным мотивом и критерием взаимоотношений в обществе и нравственной оценки являются интересы других людей или общества. Альтруистическая установка преподавателя, опирающаяся на идею служения другим, открывает перспективы взаимодействия с обучающимся как *«Значимым Другим»*. Ориентация на сотрудничество со «Значимым Другим», на понимание и принятие его как *Личности* и есть *способ реализации принципа другодоминантности*.

Другодоминантность как феномен есть процесс *глубинного общения и самоопределения* личности не только в ограниченном «домене» собственной территории жизнедеятельности, но и в многомерном пространстве территории жизнедеятельности других «Я» (Г. С. Батищев). В данном контексте процесс обучения и воспитания предстаёт перед нами не как нормативный акт воздействия преподавателя на обучающегося, а как искреннее глубинное общение, наполненное личностно значимым смыслом для обоих субъектов взаимодействия. Результатом в условиях реализации принципа другодоминантности становится не только абстрактное знание (что можно наблюдать при авторитарном обучении), но и принятие субъектами образования культурной обучающей среды и самореализация в ней как Обучающегося, так и Преподавателя. Вследствие этого общение приобретает черты экзистенциальности, событийности и проявляется на уровне культурологических универсалий (то есть обобщенных понятий) *Человек-Человек, Человек-Социум, Человек-Культура, Человек-Мир, Человек-Космос*. В таком взаимодействии Преподавателю и Обучающемуся представляется возможность «бывания в роли творца» (М. М. Бахтин [1979]), которое расширяет горизонты возможного проявления своего «Я», рождает взаимопонимание, доверие, поддержку, творческую инициативу, становится катализатором самореализации обоих участников образовательного процесса.

Потребность в *самореализации* – одна из главных потребностей и ценностей жизни человека (А. Маслоу), раскрывающая его творческий потенциал и направленность учебной и профессиональной деятельности. Потребность самостоятельно действовать, реализовывать себя в мире людей и вещей включает всё многообразие проявлений личности: самообразование, самоконтроль, самоопределение, самоорганизацию, самоактуализацию и т. д. Этот *комплекс «само»-процессов*, или, иными словами, «самость», есть основное ядро и содержание архетипа коллективного бессознательного (К. Юнг [1996]), которое является одним из важных этапов развития личности в ходе формирования ею представлений о себе. *Осознаваемость* личностями Преподавателя и Обучающегося собственной самости предоставляет им больше возможностей для самореализации. Решающую роль в этом играет свобода выбора личностью собственной жизненной позиции, целей, задач, средств и методов её реализации.

Главной движущей силой творческого созидания собственной жизни в контексте вышесказанного становится осознание и проявление личностью внутренней свободы. Её составляющие можно представить в виде иерархической лестницы значимости и глубины понимания человеком собственной самости (Н. А. Бердяев [1986]): *свобода от чего* (как осознание причинно-следственных связей) – *свобода для чего* (как определение жизненно важных целей и перспектив) – *свобода во имя чего* (как нравственный императив, определяющий смысл и самоценность жизни).

Познание себя и осознание собственной самости становится, таким образом, условием творческого акта и развития личности в её целостности. Сердцевина же творчества раскрывается в *свободе проявления* личностью *себя на всех уровнях взаимодействия с окружающим миром:* «Свобода есть положительная творческая мощь… Свобода в положительном своём выражении и утверждении и есть творчество… Лишь свободный творит» (Н. А. Бердяев [1986]).

Творческая реализация себя будущим преподавателем возможна и будет, по нашему мнению, более успешной при опоре на современные ценности отечественной педагогики сотрудничества:

– педагогические законы: любить и понимать человека, оптимистично прогнозировать его развитие;

– педагогические принципы: уважение личной территории, терпение в воспитании человека, очеловечивание окружающей среды;

– педагогические заповеди: вера в свои педагогические способности, вера в безграничные возможности человека, вера в истинность гуманного подхода к обучению и воспитанию;

– личностные педагогические качества: доброта, откровенность, искренность, преданность себе, людям и делу;

– педагогическая зоркость в стремлении видеть в человеке положительную динамику развития, его стремление к взрослению и свободе.

Контрольные вопросы и задания

1. Составьте дидактическую конструкцию «Компоненты современного образовательного процесса».
2. Дайте определение понятию «другодоминантность».
3. Каковы составляющие «само»-процессов личности?
4. Какие ценности педагогики сотрудничества наиболее актуальны на современном этапе развития российского общества? Ранжируйте по значимости для Вас представленный перечень.
5. Определите роль внутренней свободы личности преподавателя в реализации в образовательный процесс принципа другодоминантности.

§ 4. Педагогика поддержки в контексте современных образовательных технологий

Педагогическая деятельность, опирающаяся на ценности современного образования, рассмотренные в предыдущем параграфе, порождает одновременно специфический *принцип* и особую *технологию образования*. В настоящее время этот феномен получил название *«педагогика поддержки»*. Суть его в том, что общение преподавателя и обучающегося происходит в системе координат «Большой Человек – Маленький Человек», подкреплённой рефлексией. В ходе неё обучающийся проявляет свою самость, формирует и корректирует собственное мировосприятие; преподаватель – имеет возможность «отойти» от авторитарности в обучении и воспитании и увидеть конкретную педагогическую ситуацию *«здесь и сейчас»* как результат развёртывания событий в контексте взаимодействия с обучающимся *«вчера – сегодня – завтра»*.

Такой подход к практике обучения и воспитания подрастающего поколения достаточно сложен и трудоёмок: он требует от преподавателя большого объёма знаний как в области общей и возрастной психологии и педагогики, психоаналитической педагогики, так и в области философии и истории образования, культурологии, социологии, искусствознания, театральной педагогики, этики, эстетики и этнологии и, несомненно, практических педагогических умений по выстраиванию доверительного глубинного диалога с обучающимися и желания реализовать их при соблюдении категорического императива: «Сохраняй идентичность личности воспитанника».

Таким образом, педагогика поддержки представляет собой одну из *технологий современного образования.* Сущность её в том, что, в отличие от традиционных методов обучения и воспитания, она открывает для обучающегося перспективы самостоятельного решения вопроса: «Так в чём же состоит его проблема в обучении на сегодняшний день?» – и выбрать пути решения этой проблемы. Для взрослого (преподавателя, педагога, учителя) педагогика поддержки является *особым видом деятельности,* опирающимся на гуманистическую позицию и доверие к обучающемуся. Возможность *самоопределения, самоорганизации, самопознания детей и чёткая выраженность, устойчивость, цельность гуманистической позиции педагога* – те важные условия, соблюдение которых становится базой для реализации

педагогики поддержки в образовательном процессе. Поэтому в практической части данной работы представлены задания, активизирующие:

– развитие творческого потенциала будущих преподавателей;

– педагогическую рефлексию;

– возможности самореализации личности в условиях мягких педагогических технологий, основанных на принципах другодоминантности и педагогики поддержки.

В современной высшей школе педагогика поддержки ещё не стала массовым явлением, однако исследователи в области педагогики и психологии обучения в настоящее время уже создают методики взаимодействия педагога и обучающегося в рамках этой технологии (О. С. Газман [1995]). В ней педагогический процесс рассматривается двупланово: с одной стороны, как *расширение сферы социализации* личности студента и преподавателя, с другой – как *обогащение сферы их индивидуализации*. Причём первая включает в себя обучение и воспитание студента, а вторая – педагогику поддержки, осуществляемую взрослыми в процессе его обучения, воспитания и развития.

В таком контексте обучение, воспитание и развитие студентов осуществляются на основе *принципа культуросообразности*, где им предъявляются ценности социума и нормы взаимодействия с другими людьми в соответствии с требованиями, нормами и ценностями современного ему общества. Их *У-своение, О-своение* и *При-своение* (Н. Е. Щуркова [1992]) осуществляются при оперативной и превентивной помощи преподавателя в процессе активизации саморазвития обучающегося. В свою очередь его саморазвитие связано со следующим кругом проблем: состояние здоровья, скорость и качество обучения, качество общения, осознанность собственных мотивов и потребностей. Поэтому в широком культурном контексте педагогика поддержки становится важным элементом сотрудничества и взаимодействия, основанным на позитивном отношении преподавателя к любой деятельности обучающегося, готовности к принятию его потребности в самореализации.

Ситуация педагогики поддержки – это *активизация* само– и сопроцессов обучаемого и обучающегося в развёртывании их партнёрских отношений в процессе решения психологических, педагогических, нравственных, экономических и иных задач при самоопределении обучаемого (то есть в момент выбора или поиска решения).

Основной *критерий реализации* психопедагогики поддержки близок к христианской заповеди и может быть сформулирован

так: хотим ли мы по отношению к себе того же, что совершаем в ходе взаимодействия с обучаемым по отношению к нему?

Условием реализации педагогики поддержки является конкретная адресная помощь обучаемому, так как именно в диалоге с ним выявляется круг его интересов и потребностей, раскрывается его индивидуальность.

Нормы педагогики поддержки основаны на принципе другодоминантности в педагогическом общении:

– любовь к детям (в широком понимании возрастного ценза), отзывчивость, сопереживание, милосердие, терпимость;

– диалогичность общения преподавателя с обучающимися, умение их слушать, слышать и услышать;

– уважение достоинства, интересов и потребностей обучающегося, принятие его ожиданий и устремлений;

– отказ от субъективности в оценивании личности обучающегося в целом и рисунка его поведения в частности; оказание непосредственной и опосредованной помощи в учёбе и обыденной жизни, создание ситуации успеха в процессе решения его личностных проблем;

– стимулирование развития «само»-процессов в структуре личности обучающегося, признание его права на свободу выбора и самовыражения;

– самоанализ, самоконтроль преподавателя и, в соответствии с этим, корректировка собственной педагогической позиции и самооценки во взаимодействии с обучающимся в системе координат «здесь и сейчас» – «вчера – сегодня».

Сравнение традиционных обучающих технологий и технологии педагогики поддержки выявляет следующие особенности и отличия в этих подходах к обучению (см. табл. 9):

Таблица 9

Компоненты технологии образования	Традиционные технологии образования	Педагогика поддержки в образовании
1	2	3
Цель	– развитие эмоционально-когнитивной сферы личности обучаемого	– целостное развитие всех личностных творческих сил обучаемого
Ведущие принципы обучения и воспитания	– *единые* учебные планы и программы; – адаптация обучаемого к учебно-воспитательным программам; – отбор и комплектование обучающихся в группы по целям и результатам обучения; – плановость, целесообразность обучения	– *индивидуальные* учебные планы и программы; – адаптация *программ* к личностным особенностям обучаемого; – создание учебных групп обучающихся с разным уровнем развития способностей; – природосообразность, культуросообразность обучения
Механизмы обучения	– трансляция взрослыми знаний, умений и навыков обучаемых	– свободное и равноправное взаимодействие обучаемых и преподавателей
Способ предъявления педагогических требований	– жесткое предъявление требований на основе дисциплины, контроля, авторитета преподавателя, целенаправленного управления обучающимися	– мягкое предъявление требований на основе самодисциплины, самоконтроля, самоуправления и равноправного общения с преподавателем
Виды деятельности	– обучение, научение, регламентированное общение	– учение, нерегламентированное общение, собственный продуктивный ученический труд
Типы отношений	– субординационная зависимость обучаемого от обучающего; – функционально-ролевые, формально-деловые отношения	– сотворчество обучаемого и обучающего; – отношения взаимного сотрудничества, позиционного равноправия;
Мотивация учебной деятельности	– получение высокого балла; – соответствие требованиям педагога	– получение значимого продукта; – самореализация и самовыражение
Отношение к одноклассникам	– конкуренты по учебе; – отчужденность обучающихся друг от друга; – запрет на подсказку	– единомышленники по учёбе; – ощущение ответственности каждого обучающегося за совместную учебу; – одобрение подсказки
Педагогические процессы	– рациональные, планируемые, прогнозируемые	– интуитивные, эвристические, вероятностные

Таким образом, технология педагогики поддержки основана на иных, чем традиционная педагогическая технология воздействия, позициях, а именно:

1) опора на теорию свободного воспитания;

2) ориентация на интересы и потребности обучающихся;

3) предопределённость обучения и воспитания особенностями личности конкретного обучаемого;

4) построение реального пространства сотрудничества преподавателя и студента.

Мастерство преподавателя, использующего педагогику поддержки, состоит в естественности и искренности его реагирования на ход процесса обучения и воспитания. Следует отметить, что педагоги, работавшие в системе мягких технологий (Ж. Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, Я. Корчак, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, А. М. Щетинин и др.), отличались и отличаются высокими личностными и нравственными качествами. Это позволяет сделать вывод о том, что в педагогике поддержки существует откристаллизовавшаяся в веках особая этика поддержки. Она представляет собой внедрение общечеловеческих нравственных ценностей в форме категорических императивов в педагогическую реальность. Опора на чётко сформулированные *нравственные нормы* взаимодействия преподавателя и студента позволяет определить наиболее важные *принципы* (Ш. А. Амонашвили, Н. Е. Щуркова, О. С. Газман, И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, М. П. Щетинин) гуманистического подхода к обучению и воспитанию:

– для достижения целей используй педагогические технологии, но не личность обучаемого;

– принимай обучаемого таким, каков он есть;

– преодолевай неприятие обучаемым нравственной работы над собой;

– сохраняй собственное достоинство и достоинство обучаемого;

– помни, что творческая самореализация обучаемого – главное условие самореализации преподавателя;

– признавай право обучаемого на ошибку и умей признавать собственные ошибки;

– защищая честь и достоинство обучаемого, учи защищаться его самого;

– помни, что обучение и воспитание – это диалог индивидуализированной культуры личности преподавателя с индивидуализированной культурой личности студента.

В этой связи логичным выводом может стать высказывание американского учёного и педагога Норы Ноддингс о том, что в этике доверия и заботы скрыт стимул физического и психического роста обучаемого. Задача преподавателя состоит в том, чтобы проявить её (этику) и одновременно с этим перестать бояться Непохожести на собственные поведенческие реакции

ответных реакций обучаемого, так как мы не в состоянии определять для другого, каким ему быть и что делать, но помочь в самораскрытии и самореализации ему как Личности – наша профессиональная обязанность [1995].

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение понятию «педагогика поддержки».
2. В чем сущность моделирования ситуации педагогики поддержки?
3. Перечислите требования к реализации педагогики поддержки.
4. Какие из компонентов традиционных технологий образования создают оптимальную образовательную среду? Ответ обоснуйте.
5. Какие из компонентов педагогики поддержки способствуют активизации развития «само»-процессов личности обучаемого?
6. Перечислите личностные качества преподавателя, способствующие внедрению педагогики поддержки в практику обучения, воспитания и развития студентов. Ответ обоснуйте.
7. Определите, какие из норм педагогики поддержки являются основополагающими и доминирующими, а какие из них – сопутствующими и компенсаторными?

§ 5. Социокультурные функции игры в контексте психолого-педагогической подготовки будущих преподавателей

Нидерландский философ и культуролог Йохан Хёйзинга, анализируя деятельность сознания человека, определяет игру одновременно и как специфическую особенность *мировосприятия* и как *интегративную характеристику культуры*. Через игру человек в процессе первичной адаптации к миру присваивает различные социальные роли: «играю в папу и маму», «играю во врача», «я – зайчик», «а я – Покемон»; манипулирует предметами реального мира, создавая с их помощью собственную виртуальную реальность: ветка дерева в ней является поочередно лошадью, кисточкой для красок, копьем, строительным материалом для шалаша и т. п. Мистификации, осуществляемые с помощью игры, от духовно-возвышенных (Синяя птица Счастья, живая и мертвая вода) до волшебно-фантазийных (Дед Мороз и Снегурочка, Кощей Бессмертный, Баба-Яга) и житейски-бытовых (Петрушка, Коломбина и Пьеро), вводят человека с ранних лет в контекст определенной социокультурной среды. В ней, согласно Й. Хёйзинге, универсалия *«человек играющий»* утверждает и реализует себя через культуросообразную функцию *«человек созидающий»*. Именно игра выступает тем феноменом культуры, посредством которого мы обучаемся, воспитываемся, отдыхаем, творим, самореализуемся, изменяем свой социальный статус. Следовательно, не специфика культуры порождает те или иные игры людей, а «… человеческая культура возникает и развертывается в игре, как игра».[28]

В *культурное пространство игры* входят практически все сферы жизнедеятельности человека: искусство («играть роль в спектакле», «сыграть партию в шахматы», «играть произведения И. С. Баха»), военное дело («политические игры», «арена военных действий»), культовые обряды и ритуалы (христианские мистерии, медитации), быт («сыграть свадьбу», «проводы Масленицы»): «Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием «иного бытия», нежели «обыденная жизнь». В результате игра предстает перед нами как одна из важных составляющих социализации, регламентирующая основу жизнедеятельности личности.

Таким образом, игра стимулирует, координирует и реализует *личностно ценностные* качества человека, о чем достаточно убедительно написано Д. Б. Элькониным: «Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом *изменяется позиция ребенка* в отношении к окружающему миру и формируется самый механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения».[29] Отсюда следует очень важный для нас вывод о том, что игры ассимилируют в себе многие элементы современной нам культуры, и изменяются тогда, когда происходит замена одной культуры другой. Со сменой социально-экономической реальности изменяется и игровая реальность. Смена одной игровой реальности другой обусловлена тем, что, с одной стороны, игра (по Ф. Шиллеру) – это свободное самораскрытие и саморазвитие всех сущностных сил личности, а с другой – гармонизация личности в контексте конкретной культуры с её политическим, экономическим и социальным строем. С этой точки зрения игра есть *отображение элементов общественной жизнедеятельности в виртуальной реальности*. Причем актуализация её не связана с общественно значимой практической установкой, хотя наличие скрытой личностной установки прослеживается всегда.

По мнению американского психолога и психиатра Э. Берна, «игрой мы называем серию следующих друг за другом *скрытых дополнительных трансакций* с четко определённым и предсказуемым исходом… это серия ходов, содержащих ловушку, какой-то подвох».[30] Вся общественная жизнь людей пронизана играми и игровыми ситуациями. Э. Берн причисляет к ним не только оптимизированные, конструктивные формы поведения людей, но и деструктивные, такие, как завершенные и незавершенные суициды, наркоманию, алкоголизм, токсикоманию, девиантное и делинквентное поведение, акцентуации характера, психические отклонения и заболевания.

Э. Берном составлена типология игр по основанию *«игра как форма поведения человека со скрытым мотивом»*, где скрытый мотив является условием получения определенного преимущества или выигрыша перед другими. В связи с этим игры людей классифицируются на «хорошие» и «плохие». Суть «хороших» игр в том, что соучастник игры не ощущает ущерба от выигрыша других, тогда как суть «плохих» в том, что соучастник игры ощущает ущемление от выигрыша других.

Для преодоления возникающей в таком случае скрытой или явной агрессии психологом предлагается *игротерапия*, имеющая

целью перепрограммировать стереотипы поведения людей и их отношение к себе и миру, заложенные в детстве окружающей социальной средой и направленностью воспитания. Результатом использования игротерапии является формирование *осознанного автономного поведения* человека, располагающее других к открытому, доверительному, искреннему взаимодействию. Обобщая вышеизложенное, вновь обратимся к позиции Э. Берна о роли игры в жизни человека: процесс воспитания ребенка можно рассматривать как обучение тому, в какие игры следует играть и как в них играть.

Это – экстернальная (внешняя) характеристика игры как взаимодействия человека с другими людьми. Однако есть и интернальная (внутренняя глубинная) характеристика, если рассматривать игру в ее творческом преломлении. Повторимся в том, что в основе творчества лежит адаптация к новым условиям жизнедеятельности старых способов решения той или иной задачи. В результате поиска решения активизируются когнитивные процессы и выводятся из бессознательного в осознаваемые личностью механизмы психологической защиты. Следовательно, нахождение нового решения задачи сопровождается *«энергооблегчением»* всего организма, названного отечественным философом и психологом В. Е. Вифляевым энерговыигрышем. Творческое решение новой задачи, как и участие в игре, требует от человека волевых, эмоциональных и интеллектуальных усилий, времени, энергозатрат. Инсайтное нахождение решения или победа в игре сопровождаются ощущением внутреннего удовлетворения, субъективным переживанием успеха, осознанием собственной значимости в мире людей и повышением самооценки.

Энерговыигрыш – это именно тот пусковой механизм игровой и творческой деятельности, который делает Homo capiens («человека разумного») Homo ludens («человеком играющим»), а избыточность получаемой при этом энергии направляется на проявление «самости», реализацию всего *комплекса «само»-процессов*: самовоодушевления, самопроверки, самоопределения, самовыражения, самореализации и, что особенно важно в педагогической деятельности, самореабилитации.[31] В таком контексте важен сам *процесс игры*, а не ее результат или возможность достижения определенной цели, поскольку главной функцией игры, как и творчества, является постановка и решение личностных и межличностных проблем в ходе реализации значимой деятельности.

Данный аспект игры позволяет нам обратиться к её *диагностической* функции. Выступая «пространством

самовыражения», игра диагностирует потребности и интересы, иерархию и соподчиненность мотивов, направленность личности, во-первых; инициирует максимальное проявление творческих способностей, интеллекта, физических сил, во-вторых.

Таким образом, в формировании психолого-педагогического мастерства возможность реализации себя через игру в будущей профессиональной деятельности превентивно (опережая) решает внутри– и межличностные проблемы будущих педагогов, раскрывает перспективы взаимодействия с будущими коллегами по работе, воспитанниками и учениками, а также их родителями.

Следует отметить и *психокоррекционную функцию игры*. Любая деятельность требует от человека эмоционального, интеллектуального и физического напряжения. В сумме с социально-экономическими и административными конфликтами это ведет к нарушениям в коммуникации, повышенной конфликтности в педагогическом общении, акцентуации характера, неврозам, проявлениям синдрома социального и эмоционального выгорания и другим психосоматическим расстройствам.[32]

Психологи первыми увидели в игре способ диагностирования состояния психики человека и качества протекания его психических процессов (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. И. Захаров, Г. С. Абрамова, Г. Л. Лэндрет, Дж. Морено). В их исследованиях доказано, что посредством игры происходит психосоматическая коррекция личности и оптимизация мировосприятия. В опоре на полученные результаты в настоящее время разрабатываются всё новые методики игротерапии, имеющие аутопсихотерапевтический эффект в коррекции личности: это – арт-терапия, нейролингвистическое программирование, символ-драма, мифодрама, сказкотерапия, психодрама, психосинтез, танцедвигательная и телесно-ориентированная терапия, трансактный анализ, трансперсональная и экзистенциальная психотерапия, эриксоновская терапия, семейная терапия, гештальттерапия, терапевтическая метафора, театр зрительских историй playback, когнитивно-бихевиоральная психотерапия. Этот перечень можно продолжить.

Однако для нас значимо то, что использование данных игротехник на практике выявляет особые функции игры как *психологического и педагогического феномена культуры*: общую коммуникативную, межэтнической коммуникации, самореализации, игротерапевтическую, коррекционную, развлекательную, релаксационную (Л. С. Выготский, В. А. Сухомлинский, О. С. Газман, А. С. Спиваковская, Д. Б. Эльконин и

др.). Учитывая полифункциональность игры как феномена культуры и психолого-педагогической деятельности, мы соответственно смоделировали сюжеты многих заданий практической части пособия и алгоритм их выполнения, реализуя таким образом и *профориентационную функцию игры*.

Реализации вышеперечисленных функций игры способствует осознание исторически сложившихся *основополагающих правил игровой деятельности* (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, А. С. Спиваковская): 1) отсутствие авторитаризма в поведении взрослого (старшего по возрасту или социальному положению), ведущего игру, так как игровое мироощущение и мировосприятие лабильно и внеиерархично (Л. Гусев), а ход игры поддерживают свобода волеизъявления, взаимное уважение и принятие (Н. Бердяев); 2) сохранение игровой атмосферы через проявление реальных эмоций и чувств участников игры, где *способами достижения* этого являются: собственно ролевое общение в игре, условия игры, элемент соревновательности и соперничества, снятие напряжения, провоцирующего конфликты, введение в игровое пространство бытовых предметов с присвоением им новых символических функций в рамках условий игры, изменение и обогащение сценария игры (Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков, Ю. П. Азаров); 3) взаимосвязь игровой и учебной деятельности, так как при опоре на нее осуществляется перенос глубинного смысла игровых действий и последствий игры в реальный житейский и профессиональный опыт. Тем самым обогащаются *сценарии поведения* человека в различных жизненных ситуациях, расширяется сфера установления межличностного взаимодействия, самораскрытия в нем и саморазвития (Р. М. Грановская).

Каков же глубинный смысл игры? Почему она на протяжении всей истории развития цивилизации так значима и притягательна для человека? В психологии, педагогике, культурологии, философии существует множество подходов к пониманию сущности и значимости игры для человека. Ниже представлены наиболее значимые, по нашему мнению, подходы к объяснению феномена игры (см. табл. 10).

Таблица 10
Игра как феномен мировосприятия

Ф. И. О. ученого	Феномен игры	Функция игры
1	2	3
Г. Спенсер, М. Лацарус, Ф. Шиллер	Разрядка избытка психических и физических сил и восстановление этих сил	Компенсаторная, гармонизирующая личность функция
К. Гросс, В. Штерн	Школа поведения, подготовка к будущей трудовой деятельности, самовоспитание	Функция упражнения, предупреждения инстинктов
З. Фрейд, А. Адлер, К. Бюлер	Символическая реализация бессознательных влечений; снижение роли травмирующих психику ситуаций	Функция удовольствия, регуляции психической жизни
А. Валлон, П. Ф. Каптерев	Привлекательная, положительно эмоционально окрашенная деятельность	Функция отдыха
К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский	Духовное, психическое и физическое развитие личности, свободное оперирование элементами культуры	Моделирующая, ориентирующая функции
С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев	Реализация разнообразных мотивов предметной деятельности, способ понимания, освоения и присвоения мира	Преобразовательная функция
Д. Н. Узнадзе, А. М. Мелик-Пашаев	Художественное творчество, проявление вовне свободы импровизации и фантазии, переживание гедонистических чувств	Функция реализации глубинных личностных мотивов
Й. Хёйзинга, Г. Гессе, С. Лем	Отождествление игры со всеми культурными формами взаимодействия (философия, политика, религия, любовь, театр, войны)	Функция создания и сохранения культурных норм, правил, ценностей, ролей, рисунка поведения

Контрольные вопросы и задания

1. Ответьте, кто из философов-экзистенциалистов определил игру как интегративную характеристику культуры?

2. Определите сферы жизнедеятельности человека, входящие своим содержанием в игровое культурное пространство.

3. Конкретизируйте, чем отличаются «хорошие» игры от «плохих»?

4. Дайте экстернальную и интернальную характеристики игры.

5. Перечислите культуросообразные функции игры.

6. Перечислите, кто из отечественных и зарубежных психологов использовал игру как способ диагностирования психических процессов и психосоматической коррекции личности?

7. Составьте дидактическую конструкцию «Игра как мировосприятие и культурно-социальная ценность».

§ 6. Игра как метод и средство развития педагогического мастерства и творческого потенциала будущего преподавателя

Важной сферой деятельности, способствующей активизации творческого потенциала личности, является игра. В психологии она трактуется как особый исторически возникший вид общественной практики, который воспроизводит нормы человеческой жизни и деятельности, обеспечивая усвоение социально необходимых навыков, развивая личность во всех её аспектах: индивидуально, эмоционально, интеллектуально, нравственно, творчески.

Пробуждение интереса к игре как особому виду деятельности относится к Новому времени. С XVII века тема игры и игрока занимает прочное место в живописи. В литературе она освещалась в психологическом и философском аспектах (Э. Гофман «Страсти игрока»; А. С. Пушкин «Пиковая дама»; Х. Кортасар «Конец игры», «Игра в классики»; Э. Берн «Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры»). В романе Г. Гессе «Игра в бисер» описаны все возможные подходы к игре, представленные в литературе XX века: игра предстаёт перед нами как модель творчества, мировосприятия, миропонимания, композиционный принцип, вид деятельности, заключающий в себе особую роль культуры. Игра создаёт собственный мир, где есть свобода для проявления творчества и импровизации (Л. С. Выготский [1997]). Она эффективна там, где другие традиционные понятия и действия бессильны. Игра в таком контексте рассматривается не как специфический вид деятельности, а как мировосприятие, предполагающее определенный тип поведения и психологического состояния человека в любой деятельности, даже самой «серьезной». В данном качестве игра выступает *инструментом познания* и *«главным элементом»* в построении обучающей деятельности. Поэтому в настоящее время обучение и детей, и взрослых достаточно часто проводится в игровой форме: деловые игры в любой области человеческой деятельности, в изучении иностранных языков, в моделировании систем отношений на профессиональном и межличностном уровнях. Так игра из частного вида деятельности превращается в XX веке *в общий принцип обучения и познания*, в онтологическую категорию.

Принципиальным моментом для нас является наличие обязательного условия: введение игры в ход занятия должно

сопровождаться осознанием того, что игровая ситуация требует особой *игровой позиции преподавателя*. Данное условие выдвигалось как основополагающее в образовании подрастающего поколения многими отечественными педагогами и психологами (Ю. П. Азаров, Ш. А. Амонашвили, М. И. Аникеева, Е. Н. Ильин, М. П. Щетинин, Д. Б. Эльконин, Н. Е. Щуркова и др.).

В настоящее время в педагогической практике достаточно часто используется опыт создания игровых ситуаций Ю. П. Азарова: установка преподавателя на неформальный стиль общения со студентами даёт возможность *создать алгоритм* вхождения в любую игровую ситуацию. Содержание его таково: «Я вызываю в себе состояние детства…, то ощущение легкости, которое свойственно детям…, сбрасываю с себя… внешнее взрослое… Далее идет подбор форм обращения к детям, которое включает в себя выбор интонации, способа объяснения, манеры держаться, а главное – продумывание первых слов, формулы обращения» (Ю. П. Азаров [1985]).

Ещё одним действенным педагогическим приёмом *вхождения в игру*, положенным нами в основу создания обучающих педагогических ситуаций, является *принятие преподавателем вуза роли студента* на определенное время, в то время как сами *студенты – будущие преподаватели – «примеряют» на себя роль вузовского преподавателя*. Будущий преподаватель играет в этом случае двойную роль: преподавателя своего сверстника и преподавателя своего преподавателя. В первом случае студент, обобщая полученные в ходе предыдущих занятий знания, выстраивает логическую цепочку объяснения трудного для понимания сокурсников материала, но на своем уровне развития и владения понятиями и структурными компонентами речи. Такое объяснение доступнее пониманию сверстника, вызывает у него дополнительный эмоциональный отклик, интерес к обсуждаемой теме и новой ролевой позиции сокурсника – будущего преподавателя. Во втором случае преподаватель вуза получает возможность проверить уровень усвоения знаний, качество и глубину понимания конкретной темы, увидеть будущего преподавателя в нестандартной ситуации «доминирования» над преподавателем вуза, по-новому оценить его как личность. Предложенный и успешно апробированный в 70-е годы XX века учителем-словесником Е. Н. Ильиным в школьном образовательном процессе, этот метод в настоящее время получает подтверждение своей действенности и прогрессивности использования в педагогике высшей школы.

Для полноты усвоения игротехники в образовательном процессе мы рекомендуем обратиться к педагогическому опыту

Ш. А. Амонашвили: играя с обучаемым, он с совершенно серьезным видом «выдаёт» ему неверные факты, настаивая на их истинности и наблюдая за поведенческими реакциями обучаемого. Таким образом формируется умение отстаивать свое мнение, спорить, находить выход из сложных жизненных обстоятельств, новые пути решения даже в знакомой ситуации, осознавать собственную позицию по отношению к себе, миру людей и миру вещей. В то же время игровая ситуация, создаваемая им, пронизана уважением к обучаемым, чувством радости от общения с каждым из них.

Таким образом, в психолого-педагогической практике *многоуровневая включённость игры в образовательный процесс* представляет собой и форму дидактической работы, и метод развития эмоционально-когнитивной сферы и интереса к процессу обучения, и способ воспитания личностных качеств, взаимодействия между обучающим и обучаемым, и приём снятия напряженности и дистантности в обучении субъектов образовательного процесса.

По отношению к будущему преподавателю *игра выдвигает свои условия*: «…если по отношению к ребенку мы говорим о воспитании игрой, то по отношению к педагогу – это испытание игрой. Игровая позиция педагога – это, прежде всего, особый стиль отношений… И здесь необходим педагогический артистизм. Игровое поведение… требует определенного… настроя – благожелательного отношения к детям, открытости, восприимчивости, игрового самочувствия и чувства юмора» (М. И. Аникеева [1986]).

Центральной в создании игровых ситуаций на занятии выступает *способность преподавателя к заражению «своей игрой»*, моделируемой игровой ситуацией. Современные исследования в области технологии игры показывают, что трактовать заразительность только как способность вызывать своими эмоциями аналогичные чувства у обучаемых во время занятий было бы достаточно узко. Эмоциональная насыщенность занятия воздействует ярко, но поверхностно и кратковременно. Повторяющиеся или наслаивающиеся одна на другую эмоции вызывают «притупление» интереса к предмету изучения и ослабление внимания в ходе занятия. Всё это негативно сказывается на общем результате развития, обучения и воспитания подрастающего поколения.

Важным элементом *механизма заражения* является подключение к эмоциям опыта личных переживаний преподавателя во всем многообразии их проявлений. Тогда в системе *«эмоция – личные переживания»* проявляется в полной

мере природа этой ценной в педагогическом воздействии на обучаемого способности к «заражению собой», «своей игрой». Подтверждение верности этого тезиса мы находим в высказываниях театральных педагогов и режиссёров: «Я всё время упоминаю слово «заразительность» потому, что талант – и писательский, и актерский (а в нашем случае и педагогический) – заключается именно в способности заражать других людей своими… переживаниями» (В. И. Немирович-Данченко [1966]).

Публичность профессий преподавателя, актера и писателя дает нам право перенести сравнение театрального режиссера в сферу педагогической деятельности. Следовательно, преподаватель в зависимости от моделируемой игровой ситуации должен уметь ставить перед собой и решать параллельно три задачи: 1) в доступной студенту форме передавать определенную сумму знаний; 2) передавать её эмоционально, личностно заинтересованно, проживая предложенную обучаемому игру как значимую часть собственной жизни; 3) делать это убедительно, то есть целенаправленно (на решение определенной задачи или комплекса задач) и логично (что достигается предварительным планированием и внутренним проигрыванием ситуаций, анализом возможных вариантов развития урока-игры).

Органичное заразительное игровое самочувствие преподавателя становится важным условием его творческого развития, так как в игровой ситуации стираются или нивелируются субординационные границы взаимодействия между обучающим и обучаемым, снимается мышечное напряжение и психологическая «глухота» обучаемых к педагогическому воздействию, активизируется восприятие и мышление, внимание и воля. Следует лишь избегать *типичных ошибок* введения в ткань занятия игротехники: подмены игры-мировосприятия театрализованным монтажом учебного материала и нарушения творческого хода игры-занятия указаниями на совершаемые ребенком по ходу игры ошибки. Нужно помнить о том, что даже если не обойтись без исправлений, они должны совершаться в *контексте игры* в соответствии с предварительно выбранными ролями.

Реализации вышеизложенных теоретических положений посвящена практическая часть данной работы. Предлагаемые в ней задания на активизацию педагогической рефлексии и моделирование педагогической деятельности в заданной ситуации направлены на развитие у будущих преподавателей следующих профессиональных умений:

– воспринимать студента как самостоятельную, *саморазвивающуюся Творческую Личность* и проявлять к ней

неподдельный интерес при сохранении собственной педагогической позиции;

– признавать неприкосновенность, автономность и право на уважение личности студента;

– принимать этично все проявления личности студента; логично и доступно для его понимания конструировать *«Я» – сообщения* и *«Ты» – сообщения;*

– выявлять *ведущие ценностные ориентации студентов* при взаимодействии с миром людей и миром вещей;

– оценивать *психическое и физическое самочувствие* студента в каждый момент взаимодействия с ним и корректировать в соответствии с этим качество данного взаимодействия;

– учитывать *социокультурный опыт* студента в активизации его потребности в познании мира;

– сопоставлять *личные успехи* студента в прошлом с актуальным уровнем развития и перспективой завтрашнего дня, детализируя положительную динамику;

– корректно и доступно пониманию студента выражать своё отношение к нему.

В связи с многоаспектностью и многомерностью реализации вышеперечисленных профессиональных умений будущего преподавателя в практической части в содержании заданий не акцентируется внимание на том, какие из умений могут быть актуализированы в процессе выполнения этих заданий. Вместе с тем направленность на формирование того или иного профессионального умения или комплекса умений задана названием рассматриваемой темы.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие функции выполняет игра в обыденно-житейской и профессиональной деятельности?

2. Составьте алгоритм вхождения в игровую ситуацию.

3. Перечислите требования, предъявляемые к преподавателю, использующему игротехнику в своей профессиональной деятельности.

4. Определите, в чем проявляется сходство профессий преподавателя и актера?

5. Представьте дидактическую конструкцию «Профессиональные умения преподавателя в контексте реализации технологии игры в образовательный процесс».

6. Напишите сочинение-эссе «Лучшие технологии образования будущего».

7. Составьте ранжированный перечень личностно значимых для Вас профессиональных педагогических умений.

§ 7. Саморегуляция будущего преподавателя в профессиональной деятельности

Публичность профессии преподавателя и необходимость в любой момент своей деятельности быть готовым к решению всего спектра педагогических задач в системах «преподаватель – преподаватель», «преподаватель – администратор», «преподаватель – студент», «преподаватель – родитель», «преподаватель – методист образовательного учреждения», «преподаватель – обслуживающий персонал», «преподаватель – внутреннее «Я» преподавателя» и других выдвигает перед будущим преподавателем требование наличия такого профессионального и личностного качества, как *саморегуляция.* Сущность саморегуляции заключается в том, что познание чувств, эмоций, поведенческих и психофизиологических реакций на взаимодействие с окружающей средой личность делает предметом собственного систематического анализа и ежедневной тренировки. Владея механизмами саморегуляции, можно ситуативно активизировать или замедлить психические процессы, повысить качество подготовки и эффективность выполняемой работы.

Базовое назначение саморегуляции двояко: с одной стороны, целенаправленное воздействие на когнитивные, физиологические и мотивационные процессы, с другой – повышение действенности внутриличностных мотивов и установок. При этом саморегуляция имеет целью реализацию следующих принципиально важных установок:

1) создание максимально благоприятных психических и вегетативных предпосылок для осуществления профессиональной деятельности;

2) оптимизация переключения с одного вида профессиональной деятельности на другой и с профессиональной деятельности на досуг.

В настоящее время существует несколько *видов саморегуляции:* 1) «наивная» саморегуляция – накопление житейских приемов саморегуляции, найденных преподавателем вследствие большого профессионального опыта; 2) научно обоснованная саморегуляция – система тренировочных упражнений и занятий, разработанных и апробированных на большой выборке респондентов (участников экспериментального изучения влияния на организм и психику человека таких

упражнений и занятий); причем этот путь может быть пройден как индивидуально, основываясь на практических руководствах печатных первоисточников, так и коллективно при наличии компетентного в данной области знаний тренера.

Под овладением тренинговыми методами саморегуляции мы подразумеваем *целенаправленное изменение автономных процессов*, обычно неуправляемых произвольно. Механизмами овладения тренинговыми методами саморегуляции являются грамотная установка на выполнение и ознакомление с содержанием тренинговых упражнений или заданной постановкой цели тренингового занятия (Б. Д. Карвасарский).

Реализация тренинговых занятий имеет:

1) общий принцип функционирования организма: постоянную обратную связь, реафферентную сигнализацию центральной нервной системы о состоянии физиологических процессов;

2) четкую вербализацию задания, причем в формулировке, соответствующей мировосприятию будущего преподавателя и уровню владения им понятийным аппаратом тренинга.

Результатом введения вышеозначенных положений в контекст *формирования профессиональной саморегуляции* будущих преподавателей является следующее:

– активизация условно-рефлекторных процессов в структуре личности дает возможность в известных пределах научиться управлять практически всеми функциями и процессами вегетативной системы;

– психорегуляторное воздействие опосредовано высшими интеграционными зонами коры головного мозга, которые являются центром координации соматическими и вегетативными функциями организма, – это создает условия для активного осознанного контакта человека с окружающим миром.

На *первоначальных этапах обучения* будущих преподавателей навыкам профессиональной саморегуляции рекомендуется использовать как само-, так и гетерорегуляцию. Гетерорегуляция представляет собой внешнее стимулирование тех или иных целенаправленных психовегетативных изменений в организме человека, которые подкрепляют и усиливают результативность саморегуляции.

По *форме* гетерорегуляция может быть: а) вербальной – отдельные фразы или тексты в 1–2 страницы; б) акустические – специально подобранная музыка, звуки природы, бытовые или производственные шумы, звуковые спецэффекты; 3) оптические картинки и их репродукции, цветовые пятна, набрызги и их разнообразные сочетания, объемные конструкции из бумаги,

картона, деревянных и железных деталей. Следует отметить, что любая из перечисленных форм гетерорегуляции оптимизирует саморегуляцию при условии принятия такого внешнего воздействия самими будущими преподавателями и осознания ими базовой роли гетеросуггестии, особенно на первоначальном этапе формирования навыков саморегуляции.

В настоящее время отечественными и зарубежными практическими психологами выделяются следующие *методы* саморегуляции: а) аутогенная (И. Шульц, Г. Селье); б) психомышечная (Б. Д. Карвасарский, М. С. Норбеков); в) идеомоторная (А. А. Крылов, Б. Д. Карвасарский, Г. Селье, Дж. Коттлер, Р. Браун, М. С. Норбеков); г) творческая визуализация (Р. Ассаджиоли, А. Россман, И. Вачков).

Аутогенная тренировка (от греч. *autos* – сам, *genos* – происхождение) – активный метод саморегуляции, использующийся в психотерапии, психопрофилактике и психогигиене. Он направлен на восстановление, стабилизацию и укрепление динамического равновесия системы гомеостатических саморегулирующихся механизмов организма человека в условиях кратковременного или стрессового воздействия на него.

Аутогенная тренировка как метод саморегуляции была разработана в 20-е гг. XX в. И. Шульцем на базе гипноза как средство самовнушения в условиях клиники. Основные концептуальные положения метода психофизической саморегуляции изложены им в работе «О стадиях гипнотического состояния души». Аутогенная тренировка, по И. Шульцу, направлена на последовательное воздействие на определенный орган или системы органов в состоянии расслабленности, ощущения тяжести, а затем приятного тепла. Такое состояние организма приводит к ощущению полусна-полубодрствования. В нем человек становится особенно сензитивен к формулам самовнушения, влияющим на деятельность вегетативной нервной системы и, следственно, на психофизиологические функции организма.

В процессе обучения навыкам аутогенной тренировки более качественна работа малыми группами по 7–12 человек (по форме организации – это лабораторное аудиторное занятие). Такой количественный состав способствует формированию поля интеллектуального и эмоционального напряжения, а также позитивного группового эффекта последствия, активизирующих индивидуальные самостоятельные занятия. Время занятия – от 4-х до 10-ти минут, желательно в утренние часы (I-я, II-я пары, максимум – III-я пара), так как в это время не наблюдается перенапряжения и переутомления группы в целом.

Для *проведения аутогенной релаксации* рекомендуется расслабленное положение лежа на спине или сидя «в позе кучера». Чтобы принять ее, нужно сесть на стул прямо, распрямить спину, а потом расслабить все скелетные мышцы. Чтобы диафрагма не давила на желудок, не следует слишком сильно наклоняться вперед. Голова опущена на грудь, ноги слегка расставлены и согнуты под тупым углом, руки лежат на коленях, не касаясь друг друга, локти немного округлены – словом, характерная поза извозчика, дремлющего в ожидании седока. Глаза закрыты… Нижняя челюсть расслаблена, но не отвисает, так, чтобы рот был закрыт. Язык тоже расслаблен, и его основание кажется тяжелым. Такова активная поза на занятиях системы психофизического саморегулирования (СПС), которую можно принять практически где угодно: дома, на работе, в транспорте.

В *пассивной позе* занимаются дома, так как для нее нужен мягкий стул с подлокотниками или кресло. В пассивной позе спина и затылок опираются о спинку кресла или валик для головы, руки расслабленно лежат на подлокотниках. В остальном пассивная поза совпадает с активной…[33]

Такая поза создает *условия* для физического расслабления, снижает напряжение «мышечного корсета» (термин М. С. Норбекова) и позволяет «стать пассивным участником физиологических процессов своего организма» (И. Шульц). Далее ведущий аутогенную тренировку преподаватель или сам будущий преподаватель произносят (первый раз вслух, второй – «про себя») последовательно формулы вхождения в состояние расслабления скелетных мышц конечностей и тела через мысленное создание ощущения тяжести, а затем тепла в такой последовательности: 1) мышцы; 2) кровеносные сосуды; 3) сердце; 4) легкие; 5) органы пищеварения; 6) голова.

Главный этап – *произнесение формул намерения* (то есть цели тренировки), которые являются базовыми в данной ситуации саморегуляции, например: «Я совершенно спокоен», «Сердце бьется ровно и сильно», «Мне дышится легко и спокойно», «Солнечное сплетение излучает тепло», «Лоб приятно прохладен» и т. д. Причем первая формула повторяется после каждой последующей, определяя фон и направленность процесса вегетативной саморегуляции. Овладение системой аутогенных упражнений, имеющих целью генерализацию механизмов вегетативного саморасслабления, позволяет перейти к следующему этапу – введению формул оптимального поведения.

И. Шульц и К. Томас при *составлении формул оптимального поведения рекомендуют учитывать* следующее: формула цели

должна:

1) быть краткой: «Я сильный», «Выдержать!»;

2) иметь, по возможности, позитивный характер: «Выстоять» лучше, чем «Не сдаваться»;

3) соответствовать психологическому типу поведения человека, использующего эту формулу;

4) быть ситуативно мотивированной: «Сегодня я равнодушен к табаку», «Завтра со звонком будильника я проснусь бодрым и полным сил»;

5) быть архитектоничной, то есть устойчивой по ритму и рифме, что создает подстройку дыхания и пульса, большую концентрацию внимания:

Ночью крепко сплю,
Весело и радостно сердцу моему,
В семь утра встаю;
Быстро в квартире порядок навожу.

Слова создают события —
Внимателен будь к родителям.

Завершение аутогенной тренировки сопровождается формулами: «Глубоко вдохнуть и выдохнуть», «Глаза медленно открыть», – что устраняет остаточную тяжесть и скованность мышц, ускоряет вхождение в рабочий ритм дня. Для достижения ожидаемого от аутогенной тренировки эффекта нужна регулярность ее проведения, оптимально сначала две недели ежедневно, далее 2–3 раза в неделю индивидуально или в группе. В противном случае активизируется механизм стирания «наработанной» информации, и результат аутогенной тренировки будет минимален или нейтрален.

Следующий метод саморегуляции – *психомышечная саморегуляция*. Это – метод аутосуггестии (то есть самовнушения), направленный на тренировку представлений (Ферстер, Френер, А. В. Алексеев). Суть метода психомышечной саморегуляции заключается в *конструировании вербальных формул, направленных на создание состояния пониженной активности различных систем организма человека*, и многократном их повторении. Одновременно с этим выполняются физические упражнения на активизацию и расслабление отдельных групп мышц организма.

Необходимость освоения метода психомышечной саморегуляции будущими педагогами связана с содержанием их профессиональной деятельности. В ее контексте – *наличие*

стрессогенных ситуаций, готовность разрешать педагогические задачи по принципу «здесь и сейчас», публичность профессии и, как следствие, риск социального и эмоционального выгорания и другие факторы дестабилизации личности.

Практика использования психомышечных упражнений на лабораторных занятиях по педагогическому мастерству показывает, что регулярное целенаправленное выполнение этих упражнений способствует:

1) восстановлению работоспособности за счет мобильной перестройки нервно-психических и двигательных функций организма;

2) снижению ощущения утомления, неуверенности и апатии вследствие активизации протекания эмоциональных процессов;

3) повышению уровня координации движений при овладении методом целенаправленного самовнушения.

При разработке *содержания* психомышечных упражнений мы учитывали то, что:

1) разные группы мышц нашего организма работают с различной интенсивностью и напряжением, поэтому необходима их парциальная, то есть частичная или узконаправленная релаксация в ходе выполнения физических упражнений;

2) выполнение физического упражнения сопровождается приятными и неприятными ощущениями, как-то: низкий уровень сосредоточенности на его выполнении, трудности начала его выполнения, ощущение физической слабости и усталости, боли в мышцах и суставах или легкость и скоординированность в его выполнении, ощущение бодрости и желания действовать, пластичность мышц и подвижность суставов; в первом случае обязательно, а во втором – желательно подкреплять выполнение упражнений побудительным эмоциональным настроем;

3) парциальная мышечная релаксация и позитивный эмоциональный настрой способствуют активизации когнитивных процессов личности, что позволяет осуществлять профессиональную деятельность на более высоком уровне и с большей продуктивностью.

Рассмотрим один из вариантов психомышечной тренировки.

Этап I. Вербализация эмоционального настроя: «Выполнять эти упражнения приятно и полезно для здоровья», «После тренировки я вновь почувствую себя энергичной (бодрой) и свежей», «Как приятно ощущение гибкости моего тела», «Я вижу, что успеваю сделать все запланированное после психомышечной тренировки» и т. д.

Этап II. Вербальные формулы снижения активности различных систем организма можно конструировать по принципу

аутогенной тренировки: «Сердце бьется ровно и спокойно», «Стенки сосудов расслаблены, пульс замедлен», «Мышцы брюшного пресса расслаблены», «Мышцы ног расслаблены», «Мышцы рук расслаблены».

Этап III. На этом фоне по 12 раз выполняется серия физических упражнений:

– наклоны головы вперед и назад;

– наклоны головы вправо и влево;

– повороты головы вправо и влево;

– вытягивание шеи вперед и отклонение ее максимально назад;

– круговые движения головы вправо и влево;

– рывки руками, согнутыми в локтях перед грудью;

– рывки руками, выпрямленными в локтях и разведенными в стороны;

– перекрестные движения перед грудью прямыми в локтях руками;

– круговые движения прямыми в локтях руками, разведенными в стороны;

– одновременное опускание обоих плеч вниз, а затем поднимание их вверх;

– поднимание правого плеча и опускание левого, затем наоборот;

– круговые движения плечами вперед – вверх – назад – вниз;

– круговые движения плечами восьмеркой: одно плечо вперед – другое назад и так далее одновременно.

Выполнение подобной психомышечной гимнастики при снижении работоспособности приводит к дальнейшему ее снижению на короткое время. Вследствие этого достигается такой функциональный уровень релаксации, который создает благоприятные условия для активизации восстановительных психовегетативных функций и психических процессов. Оптимальное количество участников на занятиях психомышечной регуляции – от 6 до 10 человек.

Иную направленность имеет идеомоторная саморегуляция (от лат. – *idea* – понятие, идея, образ + *motio* – движение, то есть образное движение). Ее содержательный аспект – многократно повторяемое, сознательное, активное представление и ощущение осваиваемого навыка. *Целью* идеомоторной саморегуляции является активное представление выполняемых в реальной жизни физических навыков. Это способствует закреплению, коррекции, достижению автоматизма и совершенства в выполнении двигательных навыков вначале на идеальном, а затем и на реальном уровне выполнения.

Идеальный уровень выполнения двигательных навыков имеет тройственную функциональную направленность:

1) программирующую, так как представляет собой воображаемую картину реальных действий, задающую алгоритм двигательной деятельности;

2) тренирующую, так как создает образ, направляющий и активизирующий процесс освоения движения;

3) регуляторную, так как формирует и контролирует образ, возникающий в ходе выполнения и коррекции движений.

Механизм воздействия идеомоторной саморегуляции на организм человека заключается в следующем: активизация мышечного потенциала создает предпосылки и условия непроизвольной иннервации мышц, импульсная активация которой соответствует воображаемым, представляемым или ощущаемым движениям. Следует отметить, что яркость, рельефность, осязаемость идеомотороных движений увеличивает вовлеченность всех сущностных психических процессов и физиологических систем организма человека в выполнение идеомоторных упражнений и, как следствие, повышает уровень сформированности житейско-обыденной и профессиональной саморегуляции.

Современные отечественные практические психологи и психотерапевты Б. Д. Карвасарский, М. С. Норбеков, Р. С. Грановская, К. Рудестам, К. Наранхо рекомендуют следующую двухуровневую *модель* построения идеомоторной тренировки (см. рис. 1):

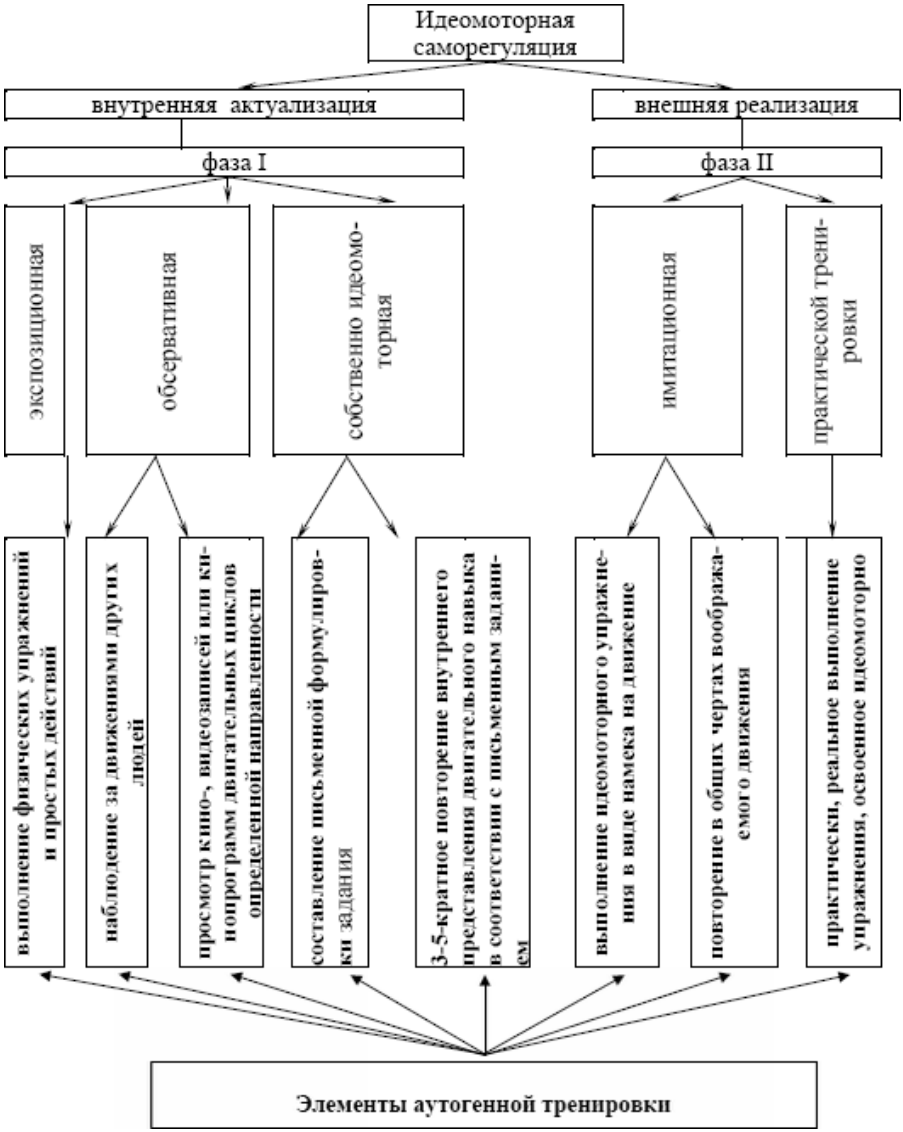


Рис. 1. Модель построения идеомоторной тренировки

Выстраивая идеомоторные тренировки в соответствии с представленной моделью, будущий преподаватель *вырабатывает автономность* кинесики (то есть всей совокупности двигательных навыков) от дезорганизующих и дистрессовых ситуаций в профессиональной деятельности: ведомственной проверки документации и результативности обучения студентов; открытого занятия на уровне вуза, города, области, страны; конфликтных ситуаций с администрацией, коллегами, студентами или их родителями.

Иной достаточно важный метод саморегуляции – *творческая*

визуализация. Это – метод активизации работы правого полушария головного мозга, управляющего эмоциональным, творческим и интуитивным аспектами жизнедеятельности личности. Причем активизация работы правого полушария головного мозга восстанавливает актуальные связи с левым полушарием, управляющим рациональным, логическим аспектом жизнедеятельности (Р. Ассаджиоли, М. Руффлер, Н. А. Козлов). Творческая визуализация направлена на создание ясной картины промежуточного или конечного результата реализуемой цели личностного развития или профессионального становления и роста.

Существуют внутренне и внешне мотивированные творческие визуализации. *Внутренне мотивированная творческая визуализация* представляет собой моделирование и яркое образное представление объемной картинки или сценарии намеченной цели с ощущением запаха и вкуса, звуковым сопровождением и тактильными ощущениями созданных творческим, комбинирующим и воссоздающим воображением образов. Внешне мотивированная творческая визуализация – это специально организованное поэтапное суггестивное программирование образа цели (желаемой ситуации), определенного эмоционально-волевого настроя с использованием только вербального воздействия либо системы «вербальное воздействие – музыка», «вербальное воздействие – цвет», «вербальное воздействие – запах». Причем бинарное (двухкомпонентное) воздействие активизирует синестезийные реакции, углубляя и многоканально закрепляя созданный образ цели.

Для удобства создания и описания образа можно использовать *синестезийные модальности и субмодальности*, опираясь на классификацию Г. Алдера в книге «НЛП: современные психотехнологии» (СПб., 2001. – С. 34) (см. табл. 11):

Таблица 11

Модальность (субмодальность)	Звуковые	Визуальные	Кинестетические
	высота тона; темп (скорость речи); громкость; тембр или тональность; количество; непрерывность/прерывистость; длительность звука; локализация; расстояние; источник; моно/стерео; четкость	яркость; размер; черно-белое изображение; насыщенность; оттенки или цветовой баланс; форма; расположение; контрастность; четкость; ограниченность; размер/панорама; фокус; движение; перспектива; расстояние (дистанция)	давление; расположение; число; текстура; температура; движение; длительность; интенсивность; форма; частота (темп)

Занятия творческой визуализацией требуют соблюдения некоторых *правил*, которые можно назвать техникой безопасности вхождения и нахождения в творческой визуализации и выхода из нее:

1) определение места проведения занятия: проветренная аудитория с удобными (лучше – мягкими) стульями, минимум мебели и других загромождающих комнату предметов; при внешне мотивированной творческой визуализации можно работать с группой, сидящей в круге;

2) определение времени проведения занятия: в зависимости от подготовленности группы к данной работе и поставленной цели – от 3–5 минут до 20–25 минут, при работе с текстом творческой визуализации, записанной на аудиокассету – до 45 минут;

3) четкое знание и соблюдение методики вхождения в творческую визуализацию и выхода из нее: творческая визуализация как медитация, занятия йогой или молитва – это опыт вхождения в измененное состояние сознания, в котором частота мозговой активности снижается с приблизительно 21-го цикла в секунду в состоянии бодрствования до 8–13 циклов в секунду. Такое состояние близко к состоянию глубокого сна, сопровождающемуся сновидениями, или к состоянию *глубокой расслабленности*. Целенаправленно снижая частоту волн мозговой активности, мы развиваем в себе способность к высокой концентрации внимания и, как следствие, повышению эффективности мыслительных процессов.

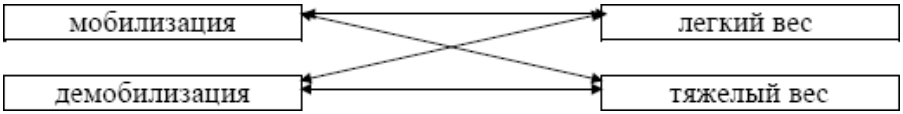
Важным моментом творческой визуализации является выход

на уровень глубокой расслабленности с частотой мозговой активности приблизительно 10 циклов в секунду. Для этого необходимо принять комфортное положение: сесть удобно на стул или лечь на комфортную, не очень мягкую кушетку; позвоночник держать ровно, закрыть глаза, дышать ровно, спокойно, глубоко. Достигнув такого состояния, можно: 1) моделировать свой образ цели при внутренне мотивированной визуализации; 2) прослушивать текст визуализации, проговариваемый руководителем данным занятием или записанный на аудиокассету. По окончании сеанса сделать глубокий вдох, медленно открыть глаза и потянуться, снимая тем самым статическое мышечное напряжение.

Опыт использования творческой визуализации как метода саморегуляции на практических занятиях по дисциплине «Основы педагогического мастерства» показывает, что у будущих преподавателей улучшается настроение, оптимизируется физическое самочувствие, снижается тревожность, появляется потребность реализовать намеченные цели, повышается активность в их достижении. В практической части пособия представлены психологические настрои и тексты творческих визуализаций, использующиеся на практических занятиях.

В настоящем параграфе рассмотрены действенные современные методы саморегуляции личности педагога, доступные в использовании. Применение данных методов саморегуляции в процессе адаптации педагога к профессиональной деятельности и становления его психолого-педагогического мастерства позволяет снизить и сохранить интерес к выбранной специальности и потребность самосовершенствования в ней.

Практика реализации представленных выше методических подходов к формированию саморегуляции у будущих преподавателей на практических занятиях по дисциплине «Основы педагогического мастерства» показывает, что определенным образом *акцентированное и эмоционально окрашенное слово* воздействует то на память, то на воображение, то на мышление, то есть активизирует тот или иной познавательный процесс в структуре личности. Такое словесное воздействие влияет и на качество протекания физиологических процессов, осознаваемое участниками занятий как утяжеление или облегчение веса той или иной части тела. Одновременно с этим наблюдается мобилизация или демобилизация организма. Причем возможны следующие комбинации ощущения мобилизации и веса тела:



П. М. Ершов, изучая проблему словесного воздействия учителя на уроке, отмечал, что вес и мобилизация тела человека находятся в «парадоксальном единстве» и отражают его психофизиологическую реакцию на вербальное общение. Обращение к театральной педагогике дает нам возможность условно *классифицировать* взаимосвязь между весом и мобилизацией (см. табл. 12):

Таблица 12

№ п/п	Вес	Направленность мобилизации	Предпосылки
1	2	3	4
1	Самый легкий	Полная демобилизация	Самореализация потребностей, доминирование положительных эмоций, покой
2	С достоинством	Внешне не проявляется, вместе с тем активизирована готовность к действию	Объективные и субъективные причины создания впечатления легкого веса
3	Легкий	Ситуативно как мобилизация, так и демобилизация	Позитивная психофизическая реакция на процесс постановки и реализации цели
4	Тяжелый	Мобилизация до демонстрации агрессивных форм поведения либо демобилизация	Негативная психофизическая реакция на процесс постановки и реализации цели
5	С неохотой	Возможны мобилизация, скрытая мобилизация, демонстративная демобилизация	Негативная для личности ситуация развития; устойчивая установка на невозможность реализации поставленной цели; демонстрация преимуществ в реализации поставленной цели; демонстрация негативного отношения к обстановке и людям, якобы виновным, по глубокому убеждению личности, в ее актуальном некомфортном самочувствии
6	Самый тяжелый	Демобилизация	Экстремальная для человека ситуация, в которой он дезадаптирован и не способен управлять ею; на уровне психофизиологии – запредельное торможение

За исключением самого легкого и самого тяжелого актуализация веса сопровождается *внутренним монологом*. На основе кинестетических проявлений личности и вегетативных изменений организма преподаватель может «считывать» в этих ситуациях направленность такого монолога обучающегося.

Получая, таким образом, дополнительную информацию, преподаватель:

1) моделирует и реализует в учебном процессе глубинное воздействие на развитие индивидуально-психологических особенностей поведенческими реакциями и направленностью профессиональной деятельности личности обучающегося;

2) становится конгруэнтным в системах взаимодействия «преподаватель – администрация», «преподаватель – преподаватель», «преподаватель – родитель», «преподаватель – социум».

Формированию у будущих преподавателей *умения управлять весом* и *мобилизацией тела* посвящены опосредованно все занятия практикума по педагогическому мастерству. Более детализированно – занятия по темам «Педагогическая техника» и «Театральная режиссура учебного занятия».

Контрольные вопросы и задания

1. Обоснуйте необходимость владения навыками саморегуляции будущими преподавателями.
2. Каково базовое назначение саморегуляции?
3. Охарактеризуйте виды саморегуляции.
4. Дайте определение гетерорегуляции и перечислите ее формы.
5. Ответьте, когда был разработан И. Г. Шульцем метод аутогенной тренировки: 1) 90-е гг. XIX в.;
2) 20-е гг. XX в.;
3) 40-е гг. XX в.?
6. Назовите необходимое и достаточное количество участников аутогенной тренировки.
7. Опишите технику проведения аутогенной тренировки.
8. Охарактеризуйте этапы аутогенной тренировки, раскройте их содержание.
9. Составьте рекомендации по моделированию формул самовнушения.
10. Перечислите требования к разработке психомышечных упражнений.

11. Представьте конспект самостоятельно разработанного занятия психомышечной тренировки.

12. В чем Вы видите принципиальное различие между аутогенной тренировкой и идеомоторной саморегуляцией?

13. Опишите механизм воздействия идеомоторной саморегуляции на организм человека.

14. Какова роль идеомоторной саморегуляции в профессиональном становлении будущих преподавателей?

15. В чем Вы видите назначение словесного воздействия преподавателя на обучающегося?

16. Перечислите причины изменения веса тела обучающегося от вербального воздействия на него преподавателя.

17. Дайте определение понятию «творческая визуализация». Определите особенности реализации и эффект последействия данного метода.

18. Какие требования предъявляются к проведению занятий творческой визуализацией?

§ 8. Технология практикума «Введение в основы педагогического мастерства»

Основы педагогического мастерства закладываются в контексте вузовской подготовки через специально организованные и проводимые опытным преподавателем практические занятия. В нашей работе мы опираемся на следующие структурные компоненты, которые можно обозначить как технологию практикума по основам педагогического мастерства (см. табл. 13):

Таблица 13

№ п/ п	Структурный компонент	Содержание
1	2	3
1.	Цель	Теоретический анализ и осмысление содержания профессиональной педагогической деятельности; практическая проверка профессиональных умений и навыков и, соответственно, овладение ими в контексте учебных аудиторных занятий
2.	Форма проведения занятий	*Педагогическая студия*, то есть учебно-профессиональные занятия, оснащающие будущего преподавателя практическими умениями и навыками, обогащающие его профессиональный опыт до начала профессиональной деятельности на основе современных научно-теоретических данных; лаборатория педагогического творчества, созданная для проверки теоретических и методических положений в практической профессиональной деятельности по типу: «Давайте попробуем (… сделать, услышать, почувствовать, осознать, проиграть, отрефлексировать, спрогнозировать, смоделировать…)…»
3.	Ключевые методы проведения занятий	*Иллюстративный* – для обеспечения профессионального педагогического предъявления изучаемого на конкретном занятии феномена. *Обыденной аналогии* – для оптимизации научно-теоретических, практических и житейско-обыденных представлений и понятий. *Упражнения* – для формирования и развития профессиональных педагогических способностей, качеств, умений и навыков
4.	Основные понятия	Рассмотрение ... доминирующих на занятии Осознание … рабочих понятий темы Интериоризация …} изучения в специально Преобразование … организованной деятельности Рефлексия …
5.	Профессиональные умения и навыки	Выделение в начале занятия тех профессиональных умений и навыков, которые должны будут осознанно актуализироваться в сознании будущих преподавателей в ходе выполнения этюдов, упражнений, театрализованных постановок. Модальности профессиональных умений и навыков: проявлять, принимать, оценивать, соотносить, направлять, наблюдать, сохранять, слышать, переживать, транслировать, уважать, видеть, выражать, определять, воспринимать, инициировать…
6.	Учебные средства	Ролевая игра. Подвижная игра. Аудио- или CD-диски с записями музыкальных произведений, звуков природы, бытовых шумов. Репродукции портретов, картин жанровой и пейзажной живописи. Стулья, столы, кафедра и другие предметы окружающей действительности. Тексты рассказов и педагогических ситуаций для ролевой игры или драматизации. Карточки с текстами заданий. Пластилин, пластинил

7.	Этапы проведения занятий	*Пролог* – психологический настрой на работу в обозначенной теме, активизация всех сущностных сил студентов на целенаправленную работу по самопознанию в будущей профессиональной деятельности, открытие на общение в заданном контексте («разморозка»). В нем важны: – формулировка обращения к присутствующим, обозначение темы занятия и его конечной цели (то есть результата совместной деятельности), – мотивация студентов на групповую работу в данном составе, – акцентирование внимания на личностном смысле предлагаемой совместной деятельности (планируемых преподавателем личных достижений студентов), – получение обратной связи о готовности к занятию (наличию необходимых и заранее объявленных средств обучения) и самочувствии. *Этюд* – содержательная часть занятия, материал для педагогической рефлексии и последующей коррекции. Сообразно предлагаемым творческим заданиям формируется образ изучаемого на занятии педагогического феномена. Оживление данного феномена в аудитории конкретными студентами по принципу «здесь и теперь» несет в себе неформальное восприятие педагогической действительности и способствует личностному осознанию и практическому овладению этим феноменом. Творческие задания реализуются через ролевую игру с помощью аудио- или CD-записей, графических или художественных изображений, через создание яркого художественного образа, обращение к личностям выдающихся педагогов, психологов, философов прошлого и настоящего, через воспроизведение аналогичной реальной жизненной ситуации. *Рефлексия* – центральная часть занятия, где студент проявляет активную учебную и жизненную позицию через обобщение изучаемых феноменов, высказывание собственных суждений и умозаключений, представление выводов (по принципу решения задачи, предложенного П. Пойа в работе «Как решать задачу?»: «Что?», «Почему?», «Где?», «Когда?», «Как?»). Оформление студентами результатов собственной рефлексии в виде: – структурно-логических схем, – графиков, – таблиц, – семиотического (символического) знака, – условной формулы или картинки-кода, – описания сущности произошедшего на занятии, собственных инсайтных мыслей с помощью метода незаконченных предложений, листов обратной связи с заранее заготовленными вопросами или в свободной форме в виде рефлексивного сочинения. *Коррекция* – необходимый, но необязательный на каждом занятии этап. Предполагает показ преподавателем оптимального или более корректного выхода из рассматриваемой ситуации (или рассмотрение совместно со студентами его вариантов) при отсутствии такого варианта в исполнении студентов

Новообразованием профессионально-педагогической культуры и педагогического мастерства будущего преподавателя в контексте реализации технологии проведения практикума по основам педагогического мастерства является *готовность осуществлять профессиональную деятельность*. Она понимается нами как комплекс знаний, умений, навыков и качеств личности профессионала, обеспечивающих ему успешную адаптацию в профессиональной деятельности (В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Якунин).

Объективной компонентой готовности осуществлять профессиональную деятельность выступают профессиональные знания, умения, навыки и качества личности, формирующие эталоны индивидуализированной профессиональной деятельности и оптимизирующие ее профессиональные педагогические умения.

Субъективной ее *компонентой* являются профессиональные позиции, характеризующие устойчивость системы отношений будущего преподавателя к себе, миру людей и миру вещей, и личностные особенности, актуализирующиеся в его педагогическом мышлении, рефлексии, самооценке, целеполагании, мотивационной направленности и ценностных ориентациях. В субъективную компоненту мы включаем также уровень сформированности педагогических способностей и профессиональную компетентность. Последняя состоит из специально-педагогической, социально-психологической, дифференциально-психологической и аутопсихологической компетентностей (Н. В. Кузьмина).

Критериями сформированности профессиональных знаний, умений, навыков и качеств будущих преподавателей являются:

– точность определения типов педагогических задач и непрогнозируемых, спонтанно возникающих учебных и житейско-обыденных ситуаций;

– качество решения возникающих в процессе учебной деятельности педагогических задач;

– наличие и качество профессиональной рефлексии в процессе и после решения педагогической задачи.

Нами выделены следующие *уровни* сформированности знаний, умений, навыков и качеств личности будущих преподавателей в процессе становления их педагогического мастерства:

– *низкий* – несформированность умения определять тип задачи или ситуации; решение педагогических задач на бытовом уровне, с эпизодическим подключением профессиональных

знаний, умений, навыков и качеств, наличие ошибок операционального плана в решении задач; редкое проявление рефлексии, слабое видение причинно-следственных связей в возникновении и развитии педагогической ситуации;

– *средний* – сформированность умения определять тип задачи или ситуации; решение психолого-педагогических задач с подключением профессиональных знаний, умений, навыков и качеств; редкие ошибки операционального плана в решении задач; частое проявление рефлексии; умение выделять причинно-следственные связи в возникновении и развитии педагогической ситуации;

– *высокий* – сформированность умения определять тип задачи или ситуации; решение психолого-педагогических задач с подключением профессиональных знаний, умений, навыков и качеств; отсутствие ошибок операционального плана в решении задач; стабильное проявление рефлексии; умение выделять и анализировать причинно-следственные связи в возникновении и развитии педагогической ситуации.

В свете модернизации профессионального образования традиционная модель вузовской подготовки будущих преподавателей *«студент → преподаватель → образовательный стандарт высшей школы по специальности → педагогическая технология»* заменена нами на модель *«преподаватель → студент → совместная деятельность по решению профессиональных задач в контексте педагогической технологии»*.

Операционально формирование профессиональных знаний, умений, навыков и качеств будущего преподавателя в процессе вузовской подготовки выражается в следующем. В ходе решения педагогических задач на аудиторных занятиях студент оценивает себя сам, затем организуются выступления супервизоров (экспертов) из числа студентов группы и коллективное обсуждение предложенных вариантов решения задачи. Далее преподаватель демонстрирует инструментальный компонент решения задач, технику составления ключей, критериев и алгоритмов решения задач. Овладение содержанием этой работы актуализирует, то есть повышает либо снижает, уровень притязаний студентов, что обеспечивает адекватность существующей у них на данный момент самооценки: заниженная повышается, завышенная понижается. Вследствие этого оптимизируется психическое здоровье студентов, нивелируется напряжение их внутриличностных сил, формируется профессиональное самосознание и педагогическое мастерство.

Особая роль в становлении педагогического мастерства и адаптации к профессиональной деятельности принадлежит

интерактивным формам обучения, используемым на аудиторных занятиях: однодневным тренингам личностного роста и тренингам-марафонам педагогического общения, деловым играм, учебным пресс-конференциям, защите научно-исследовательских проектов.

Процесс выполнения творческих заданий и решения педагогической задачи становится, с одной стороны, *технологией* выявления уровня сформированности или несформированности определенных блоков самосознания, а также профессиональных знаний, умений, навыков и качеств личности будущих преподавателей, а с другой – *средством* их коррекции и самокоррекции.

На практических занятиях будущими преподавателями:

– проигрываются педагогические ситуации, выполняются творческие задания, а сокурсниками-участниками этих занятий обсуждается качество их представления учебной аудитории;

– используются листы обратной связи, где на основе рефлексии и интерпретации выполнения творческих заданий сокурсниками определяются: соответствие целей и задач раскрываемой темы представленному содержанию, степень убедительности и заразительности студента и владения вниманием партнера по педагогическому взаимодействию, умение задавать активизирующие мыслительную деятельность вопросы;

– проводятся деловые игры, круглые столы, мозговой штурм, брейн-ринги, пресс-конференции, защиты учебных проектов по темам курса;

– коллективно и индивидуально решаются рафинированные и нерафинированные педагогические задачи;

– в завершении занятия будущим преподавателям высказываются пожелания по коррекции и совершенствованию профессиональной деятельности.

Тем самым обеспечивается актуализация, интериоризация и преемственность психолого-педагогических и методических знаний и возможность более эффективно осваивать деятельность по проектированию, структурированию и реализации содержания учебного процесса будущими преподавателями.

Полученные в ходе реализации содержания практикума по основам педагогического мастерства данные об уровне сформированности профессиональной компетентности у будущих преподавателей указывают на необходимость усиления собственно познавательного и деятельностного компонентов их обучения в вузе через:

– активное использование во всех формах аудиторных

занятий диалога преподавателя вуза и будущего преподавателя как контекста формирования профессионально-педагогической культуры и педагогического мастерства;

– культивирование у студентов профессиональной позиции «Я – преподаватель»;

– применение на аудиторных занятиях всего спектра активных методов обучения и социально-психологических тренингов как эффективных технологий введения в будущую профессию.

Глава III. Содержание практикума «введение в основы педагогического мастерства»

Тема 1. Педагогическое воздействие

Вращается весь мир вкруг человека, —
Ужель один недвижим будет он?

А. С. Пушкин

История возникновения и развития прикладного направления психолого-педагогических наук. Становление технологии и техники организации учебно-воспитательного процесса: К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, В. И. Водовозов, С. Т. Шацкий, П. Ф. Лесгафт, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили.

Современные научно-методические основы педагогического мастерства. Педагогические технологии: классификация, принципы. Педагогическая позиция.

Гуманизация отношений «педагог – ученик», творчество и духовность педагогического общения. Сходства и различия в профессии педагога и актера; общая ведущая способность к художественно-коммуникативной деятельности. Структура способности к художественно-коммуникативной деятельности: психофизический компонент, эмоционально-эстетический компонент, художественно-логический компонент. Сенсорная культура педагога. Система моторных умений педагога. Алгоритм саморегуляции педагога: «заражение» эмоцией, реализация эмоции в процессе педагогической деятельности, готовность к гибкому реагированию на изменение педагогической ситуации, анализ и корректировка действий.

Субъект-объектное и субъект-субъектное взаимодействие. Субъектность как способность личности быть и оставаться личностью, выстраивающей стратегию собственной жизни и отношений с другими людьми.

Алгоритм развития субъектности ребенка (по Н. Е. Щурковой): свободно выражаю свое «Я», используя «Я-сообщение», → вступаю в диалог с другими «Я», применяя «Ты-сообщение», → предвижу последствия своих действий (собственно субъектность, рефлексия), → произвожу свободный выбор (собственно субъектность), → оцениваю результат взаимодействия с другим «Я», планирую новый.

Определение понятий «действие», «воздействие», «педагогическое действие», «направленность педагогического воздействия». Основные характеристики педагогического воздействия: осознание связи своего «Я» с другими «Я» и миром в целом; направленность; субъектность; осознание идеального результата; антиципация перспектив развития личности; социальный смысл; ценностное отношение; достижение педагогической цели в развитии субъектности ребенка.

Структурные элементы педагогического воздействия: цель, мотивы, функции, средства, действия (операции), результат, его оценка.

Практические задания

Задание 1. Прочитайте и проанализируйте представленные ниже высказывания.

> «…Пусть (артисты) в момент творчества думают только об основных задачах… вехах (что). Остальное (как) придет само собой, бессознательно, и именно от этой бессознательности выполнение партитуры роли будет всегда ярко, сочно, непосредственно» (Станиславский, К. С. Собрание соч.: в 8 т. / К. С. Станиславский. – М., 1938. – Т. 4. – С. 459).
>
> «…Не думайте… ни о чем другом, как только о наилучшем выполнении основных задач и действий драматургической схемы… Что касается деталей, малых составных задач, приспособлений при их выполнении, то о них не задумывайтесь. Пусть они выполняются каждый раз в порядке экспромта» (Станиславский, К. С. Собрание соч.: в 8 т. / К. С. Станиславский. – М., 1938. – Т. 4. – С. 224).

Ответьте на вопросы:

1. В чем сходство актерского лицедейства и педагогического воздействия?
2. Какова роль артистизма преподавателя в учебно-воспитательной деятельности?
3. Каковы внешние и внутренние условия проявления артистических способностей преподавателя во взаимодействии со студентами?

Задание 2. Рассмотрите репродукции детских, женских и мужских портретов:

1. В. А. Серов. Дети (Портрет Саши и Юры Серовых, сыновей художника). 1899 г.

2. Д. Веласкес. Лас Менинас (Фрейлины), 1656 г.

3. Ж. Б. Шарден. Прачка, ок. 1737 г.

4. Т. Гейнсборо. Голубой мальчик (Портрет Дж. Баттола), ок. 1770 г.

5. П. Пикассо. Девочка на шаре, 1905 г.

6. К. П. Брюллов. Итальянский полдень, 1823 г. (См.: Детская энциклопедия. – 3-е изд. – М., 1977).

Вглядитесь в одну из выбранных Вами репродукций картин, изучите ее общее настроение, позу и выражения лиц портретируемых. «Оживите» сами эту картину. Опишите чувства и мысли, возникшие у Вас при выполнении этого задания. Спрогнозируйте жизненную позицию выбранного персонажа.

Выполните *следующие задания*.

1. Сформулируйте собственное определение понятия «позиция».

2. Опишите Вашу жизненную и педагогическую позиции.

3. Составьте ранжированный список источников формирования педагогической позиции: культура личности преподавателя, ценности и ценностные ориентации, ценностные отношения, профессиональный опыт, образование, мировоззрение, жизненный опыт, практические умения, направленность профессиональной деятельности, другие составляющие.

4. Представьте собственную педагогическую позицию в следующих педагогических ситуациях: студент разговаривает в учебной аудитории по мобильному телефону; на зачете студент списывает ответ на билет; студент отвлекается на «SMS-ку»; студенты увлеченно готовятся к межфакультетским играм команд КНВ; студентка пришла в учебную аудиторию со своим малолетним ребенком.

Задание 3. Прочитайте нижеследующие рассказ и стихотворения и определите принципы взаимодействия людей друг с другом, с животными и вещами.

Л. Г. Алешина

Пошутили

В село Хорошки несколько лет подряд прилетали

аисты. Это птицы удивительно верные и преданные в любви.

Аисты, о которых я хочу вам рассказать, селились обычно в своей летней квартире, на старом дубе.

Прежде всего, надо привести в порядок жилище! И они с раннего утра до вечера носили строительный материал. Когда жилище было готово, пора было подумать о детях. Самец с утра улетал за кормом, а самочка оставалась дома. Птица неподвижно сидела в гнезде и ждала того часа, когда услышит стук клювиков о скорлупу… и увидит своих детей: в белом оперении, с красивыми длинными ножками и сизыми крылышками. Она будет их кормить, учить летать… А когда крылья станут большими и сильными, они всей семьей улетят в теплые края…

Два сельских парня решили «пошутить». Взяли у соседского деда лестницу, забрались на дерево. Один приподнял птицу над гнездом, другой выбросил аистиные яйца и положил на их место куриные. Довольные своей «работой», они поставили лестницу на место и пошли купаться.

Шло время. Наконец настал день, когда птица услышала стук клювиков о скорлупу… Но в этот час, когда появились дети, в семью пришло горе. Отец в ужасе смотрел на желтых тупоносых уродцев. Это не его дети!.. Что сделала она?!

А мать в отчаянии запрокидывала голову на спину, судорожно стучала клювом… Она не понимала: где ее дети?!

Прошло несколько мучительных дней. Однажды аист улетел и не возвратился. Полетел искать новую подругу, чтобы построить с ней другую семью.

Жена три дня ждала его, не покидая гнезда. На ее глазах умерли желтые птенцы. Когда она поняла, что у нее нет ни детей, ни мужа, что ей некого кормить и учить летать, жизнь потеряла для нее смысл. Птица втянула голову в шею, плотно прижала к себе крылья и бросилась на землю.

На другой день жители села нашли ее у старого дуба мертвой.

Двое «пошутили»…

В. Дьячкова

Дети елку наряжали, все игрушки обсуждали:

– Это – заяц, это – кот, а вот это – вертолет.

– А вот это? Вроде еж, только как-то не похож…

– Еж чуть-чуть продолговатый, нос чуть-чуть курносоватый.

– А иголки… просто, как иголки острые!

– А у этого ежа мягкие иголки, а зеленые они, как у елки.

– Но игрушка это все ж! – говорит Андрюшка.

– Пусть побудет наш Нееж новою игрушкой.

Весной
Ольховую сережку срываю я в лесу —
И солнышко в ладошках домой к себе несу.
Теплое и нежное, с пушистым хохолком,
А пахнет вешней свежестью и чуточку снежком!

Задание 4. Прочитайте рассказ Татьяны К. (взято у Х. Корнелиус и Ш. Фейр).

«Двое моих сыновей – им пять и семь лет – опять дрались! На этот раз речь шла о том, кто будет играть с новым трансформером Алёши. Я подумала: «Не следует ли мне попросту приказать Серёже отдать игрушку Алёше? Или, может быть, настало время научить Алёшу делиться игрушками?». Между тем дело дошло до драки. Как видно, мне опять придётся играть роль судьи. Но кто из них прав? Вдруг меня осенило, что ни одна из пришедших на ум альтернатив не использовала всех возможностей и что моё решение, каким бы оно ни было, не поможет им научиться самим улаживать их ссоры. Настало время попробовать что-то новое. Я сказала им обоим: «Ну, что мы будем теперь делать? Чего хочется каждому из вас?». Своей интонацией я пыталась показать им, что действительно хотела узнать ответ на этот вопрос. Естественно, они оба хотели играть с трансформером, однако очень скоро один из них предложил: «Я не против, чтобы он поиграл с ним сегодня, если я смогу поиграть с трансформером завтра».

Я была поражена, как быстро они нашли новый вариант решения. Более того, они оба были согласны с

ним! По-моему, я их недооценивала. И мне самой больше нравилось не пользоваться своей властью над ними – я попросту наставила их на правильный путь. Алеша играл со своим трансформером на следующий день, а я ждала, что произойдет. Отдаст он игрушку или нет? Скажет ли ему Сергей, что настала его очередь? Сережа просто сказал: «Сегодня моя очередь». Алеша, не говоря ни слова, отдал ему трансформер. На этот раз споров не было. Они не только пришли к собственному решению, но и были готовы придерживаться его!».

Ответьте на вопросы:

1. Почему дети смогли бесконфликтно договориться друг с другом?

2. Какие разногласия между братьями были компенсированы в описанной ситуации? Какие потребности детей Вы можете выявить в ней? Определите потребности всех участников этой истории.

3. Каков механизм достижения сотрудничества между детьми и между детьми и взрослыми был использован матерью? Какие средства она использовала для того, чтобы выяснить: «Почему они хотят того, чего они хотят?».

4. Какие принципы позитивного взаимодействия были реализованы в данной ситуации?

Задание 5. Прочитайте отрывок из «Писем к Незнакомке» А. Моруа.

«Женщина, как Вам известно, может быть личностью или вещью. Она – личность, если не испытывает зависимости от человека, которого любит, если она хозяйка своих суждений и планов, своего тела и мыслей. Она вещь, если позволяет обращаться с собой как с вещью, быть может, прекрасной, но не имеющей собственной воли, подчиняющейся желаниям и капризам хозяина, – нечто вроде приятного блюда, утоляющего голод.

…Мне довелось однажды, выступая на эту тему с лекцией в большом французском городе, сказать, что я стою за женщину-личность…

В тот день я был приглашен на очаровательный ужин, за которым очень красивые дамы и их мужья заспорили о современном положении женщин. Многие при этом жаловались на то, что и в наше время женщина остается лишь вещью. Одна из дам заявила, что очень

счастлива этим.

– Мне нравится быть дорогой вещью, – сказала она.

– Ты – вещь? – вскричал ее муж. – Да ты самая властная личность, которую я когда-либо встречал!

– А Вы, querida? Признайтесь мне, кто Вы – вещь или личность?..».

Ответьте на вопросы:

1. Каковы, по Вашему мнению, критерии оценки человека как личности и как вещи?

2. Каким образом обобщенное восприятие личности человека изменяет ценностное отношение к нему?

3. Какие ценностные ориентации современной культуры кардинально перестраивают отношение человека к окружающему миру? Ценностные ориентации:

- на человека;	- на природу;	- на жизнь;
- на общество;	- на добро;	- на истину;
- на красоту;	- на труд;	- на познание;
- на общение;	- на игру как мировосприятие;	- на свободу;
- на счастье;	- на совесть;	- на равенство;
- на братство;	- на счастье;	- на справедливость.

4. Какие ценностные ориентации преподавателя придают воспитательному процессу оптимальный характер?

5. Опираясь на знание основных форм отношения человека к себе и миру (рациональной, эмоциональной, практическо-действенной), определите, какая из форм является доминирующей в формировании целостной картины события или явления?

Задание 6. Сочините и произнесите хвалебную речь, посвященную любимым персонажам басен И. А. Крылова (взято из кн.: Афанасьев, С. 1000 творческих конкурсов / С. Афанасьев, С. Коморин. – М., 2001):

– Моське – за смелость в критике вышестоящих инстанций;

– Лебедю, Раку и Щуке – за принципиальность в отстаивании жизненных убеждений;

– Лисе – за борьбу с незаконным приобретением продуктов.

Проанализируйте своё выступление. Охарактеризуйте проявление мажорных способностей в нём.

Задание 7 (диагностическое). Проведите самоисследование коммуникативных и организаторских склонностей (Цит. по кн.: Оганесян, Н. Т. Методы активного социально-психологического

общения: тренинги, дискуссии, игры / Н. Т. Оганесян. – М., 2002.)

Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей

Данная методика предназначена для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности (умение четко и быстро устанавливать деловые и дружеские контакты с людьми, влиять на людей, стремление расширять контакты, проявлять инициативу, участие в групповых мероприятиях и т. д.).

Инструкция. Методика содержит 40 вопросов, на каждый из которых обследуемый должен дать ответ «да» или «нет». Время выполнения методики – 10–15 минут. При этом отдельно определяется уровень коммуникативных и организаторских склонностей.

1. Есть ли у вас стремление к изучению людей и установлению знакомств с различными людьми?
2. Нравится ли вам заниматься общественной работой?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиняемой вам кем-либо из ваших товарищей?
4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
6. Часто ли вам удается склонить большинство своих друзей к принятию ими вашего мнения?
7. Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли некоторые помехи в осуществлении ваших намерений, то легко ли вам отказаться от своих намерений?
9. Легко ли вам устанавливать контакты с людьми, которые гораздо старше вас по возрасту?
10. Любите ли вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли вам включаться в новые для вас компании (коллективы)?
12. Часто ли вы откладываете на другие дни дела, которые нужно бы выполнить сегодня?
13. Легко ли вам устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли вы добиваться, чтобы ваши товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?
15. Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?

16. Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?

17. Стремитесь ли вы при удобном случае побеседовать или познакомиться с новым человеком?

18. Часто ли в решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?

19. Раздражают ли вас окружающие люди и хочется ли вам побыть одному?

20. Правда ли, что вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?

21. Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?

22. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удается закончить начатое дело?

23. Испытываете ли вы затруднение, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?

24. Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?

25. Любите ли вы участвовать в коллективных играх?

26. Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших товарищей?

27. Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди незнакомых людей?

28. Верно ли, что вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?

29. Полагаете ли вы, что вам не составляет особого труда внести оживление в малознакомую группу?

30. Принимаете ли вы участие в общественной работе?

31. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых?

32. Верно ли, что вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято товарищами?

33. Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомый коллектив?

34. Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?

35. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-то большой группе людей?

36. Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у вас много друзей?

38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?

39. Часто ли вы смущаетесь, чувствуя неловкость при общении с малознакомыми людьми?

40. Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Обработка результатов и интерпретация
Коммуникативные склонности:
Да (+) 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37.
Нет (-) 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.
Организаторские склонности:
Да (+) 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38.
Нет (-) 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Задание 8 (диагностическое). Проведите самоисследование способности преподавателя к эмпатии (Цит. по кн.: Оганесян, Н. Т. Методы активного социально-психологического общения: тренинги, дискуссии, игры / Н. Т. Оганесян. – М., 2002.)

Эмпатия (сопереживание) – умение поставить себя на место другого, способность человека к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Сопереживание – это принятие тех чувств, которые испытывает некто другой, так как если бы они были нашими собственными.

Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Она социально обусловливает поведение человека. Развитая эмпатия – ключевой фактор успеха в тех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнера по общению, прежде всего в обучении и воспитании. Поэтому эмпатия является профессионально важным качеством педагога. Как отмечал В. А. Сухомлинский, «учителю следует начинать с элементарного, но вместе с тем и наитруднейшего – с формирования способности ощущать душевное состояние другого человека, уметь ставить себя на место другого в самых разных ситуациях». И далее: «Глухой к другим людям – останется глухим к самому себе: ему будет недоступно самое главное в самовоспитании – эмоциональная оценка собственных поступков».

Опросник содержит 6 диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, старикам, детям, знакомым и незнакомым людям, героям художественных произведений, животным. В опроснике содержится 36 утверждений, испытуемый должен оценить, в какой мере он с ним согласен или не согласен, используя 6 вариантов ответов: «не знаю», «никогда», «нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда» или «да». Каждому варианту ответа соответствует числовое значение: 0, 1, 2, 3, 4, 5.

Инструкция. Предлагаем оценить несколько утверждений. Ваши ответы не будут расцениваться как хорошие или плохие,

поэтому просим проявить откровенность. Над утверждениями не следует долго раздумывать. Достоверные ответы те, которые первыми пришли в голову. Прочитав в опроснике утверждение, в соответствии с его номером отметьте в ответном листе ваше мнение под одной из шести градаций: «не знаю», «никогда», «нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда» или «да». Ни одно из утверждений пропускать нельзя.

Если в процессе работы у участника исследования возникнут вопросы, то экспериментатор должен дать разъяснения, но так, чтобы испытуемый не оказался сориентированным этим разъяснением на тот или иной ответ.

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных телепередач предпочитаю «Фабрику звезд».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя людьми.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у

несерьезных людей.

21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.

22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.

23. Все люди необоснованно озлоблены.

24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.

25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.

26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.

27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.

28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.

29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.

30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.

31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.

32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.

33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.

34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.

35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.

36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Обработка результатов. Обработку следует начинать с определения достоверности данных. Для этого необходимо подсчитать, сколько ответов определенного типа дано на указанные номера утверждения опросника: «не знаю» – 2, 4, 16, 18, 33; «всегда» или «да» – 2, 7, 11, 13, 16, 18, 23. Кроме того, следует выявить, сколько раз ответ типа «всегда» или «да» получен на оба утверждения в следующих парах: 7 и 17, 10 и 18, 17 и 31, 22 и 35, 34 и 36; сколько раз ответ типа «всегда» или «да» получен для одного из утверждений, а типа «никогда» или «нет» для другого в следующих парах: 3 и 36, 1 и 3, 17 и 28.

После этого суммируются результаты отдельных подсчетов. Если общая сумма – 5 или более баллов, то результат исследования недостоверен; при сумме, равной 4 баллам, результат сомнителен; если же сумма не более 3 баллов,

результат исследования может быть признан достоверным.

При недостоверных и сомнительных результатах целесообразно, если это возможно, выяснить причины неискреннего отношения испытуемого к исследованию. Следует иметь в виду, что недостоверные результаты могут быть обусловлены, помимо нежелания обследоваться или стремления преднамеренно давать противоречивые, неискренние ответы, например, нарушением некоторых психических функций, их развития, а также социальным инфантилизмом.

При достоверных результатах исследования дальнейшая обработка данных направлена на получение количественных показателей уровня развития эмпатии.

Единая метрическая униполярная шкала интервалов позволяет, пользуясь ключом-дешифратором, получить характеристику эмпатии на основании данных, которые представляют все диагностические шкалы и дают характеристику отдельным составляющим эмпатии (табл. 14).

Таблица 14

Ключ-дешифратор

Шкала		**Номер утверждения**
Номер	**Название**	
1	2	3
I	Эмпатия к родителям	10, 13, 16
II	Эмпатия к животным	19, 22, 25
III	Эмпатия к старикам	2, 5, 8
IV	Эмпатия к детям	26, 29, 35
V	Эмпатия к героям художественных произведений	9, 12, 15
VI	Эмпатия к незнакомым или малознакомым людям	21, 24, 27

С помощью таблицы 14 на основании полученных балльных оценок диагностируется уровень эмпатии по каждой из составляющих и в целом (табл. 15).

Таблица 15

Уровни эмпатии

Уровень	**Количество баллов**	
	по шкалам	**в целом**
Очень высокий	15	82-90
Высокий	13-14	63-81
Средний	5-12	37-62
Низкий	2-4	12-36
Очень низкий	0-1	5-11

Соотнесите результат со шкалой развитости эмпатичных тенденций.

Интерпретация. Если вы набрали *от 82 до 90 баллов* – это очень высокий уровень эмпатии. У вас болезненно развито сопереживание. В общении, как барометр, тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам бывает трудно оттого, что окружающие используют вас в качестве громоотвода, обрушивая на вас свое эмоциональное состояние. Взрослые и дети охотно доверяют вам свои тайны и идут за советом. Нередко испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом боитесь задеть их. Беспокойство за родных и близких не покидает вас. В то же время сами очень ранимы. Можете страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от непроизвольно холодного приветствия вашего шефа. Ваша впечатлительность порой долго не дает заснуть. Будучи расстроенным, нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны других людей. При таком отношении к жизни вы близки к невротическим срывам. Позаботьтесь о стабильности своего психического здоровья.

63–81 балл – высокая эмпатия. Вы чувствительны к проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Вам нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык с другими людьми. Окружающие ценят вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликтов и находить компромиссные решения. Адекватно переносите критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не составляет особого труда вывести вас из равновесия.

37–62 балла – нормальный уровень эмпатии, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать вас «толстокожим», в то же время вы не относитесь к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях судить о других более склонны по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под вашим самоконтролем. В общении – внимательны, стараетесь понять

больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение. Предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следите за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, их поступки оказываются для вас неожиданными. Вы закрыты в проявлении чувств, и это мешает вашему адекватному восприятию людей.

12–36 баллов – низкий уровень эмпатичности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся вам непонятными и лишенными смысла. Отдаете предпочтение индивидуальной работе, а не работе с людьми. Вы сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у вас мало друзей, а тех, кто есть, цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят вам тем же: случаются моменты, когда вы чувствуете свою отчужденность; окружающие не слишком жалуют вас своим вниманием. Но это исправимо, если вы научитесь быть более открытым в общении с окружающими вас людьми.

11 баллов и менее – очень низкий уровень эмпатии. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше вас. В межличностных отношениях нередко оказываетесь в неуклюжем положении. Во многом не находите взаимопонимания с окружающими. Любите острые ощущения, спортивные состязания предпочитаете искусству. В деятельности явно центрированы на себе. Вы можете быть очень продуктивны в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими людьми не всегда выглядите в лучшем свете. С иронией относитесь к сентиментальным проявлениям. Болезненно переносите критику в свой адрес, хотя можете не реагировать на нее бурно. Вам необходима гимнастика чувств.

Анализ результатов можно провести, представив их в виде круговой диаграммы. В круге выделяются шесть равных секторов по числу диагностических шкал, обозначенных римскими цифрами от I до VI, соответственно тому порядку, в каком они перечислены в ключе-дешифраторе. В площади круга вычерчивается окружность с таким расчетом, чтобы оси диаграммы (линии, разграничивающие соседние сектора) были разделены на 15 равных отрезков. Каждый отрезок соответствует

одному баллу, нулевая точка – в центре круга. На этой координатной сетке в каждом секторе наносится выделяющаяся (толщиной линии, цветом) очерковая дуга с радиусом, соответствующим числу баллов, полученных по определенной диагностической шкале в исследовании. Очевидно, что чем ближе очерковые дуги расположены к центру круга, тем ниже уровни составляющих эмпатии. Ступенчатость расположения очерковых дуг – свидетельство равномерного развития отдельных составляющих эмпатии.

Для интерпретации данных, полученных при исследовании эмпатии, необходимо располагать хотя бы минимумом сведений об особенностях жизненного пути испытуемого, о его поведении и характере, об условиях воспитания и обучения, ближайшем социальном окружении. Это дает возможность сделать обоснованное психологическое заключение и дать необходимые рекомендации.

Задание 9 (диагностическое). Проведите исследование на выявление уровня самоактуализации личности (Цит. по кн.: Оганесян, Н. Т. Методы активного социально-психологического общения: тренинги, дискуссии, игры / Н. Т. Оганесян. – М., 2002.)

Тест на оценку уровня самоактуализации личности

Мы не знаем – как высоки —
Пока не встаем во весь рост —
Тогда – если мы верны чертежу —
Головой достаем до звезд.
Обиходным бы стал Героизм, —
О котором Саги поем, —
Но мы сами ужимаем размер
Из страха стать Королем.

Э. Дикинсон

Изменение точки зрения на природу личности и движущие силы ее психического развития знаменовало собой отказ от психоаналитического понимания человека как внутренне противоречивого, обремененного проблемами и комплексами существа, обреченного на трагичное существование во враждебном и отчужденном мире. Основную идею нового, гуманистического подхода в психологии точно сформулировал один из его основоположников Карл Роджерс: «У меня не вызывает симпатии распространенное представление, что человек

по своей сути иррационален и что, следовательно, если не контролировать его импульсы, они приведут его к разрушению себя и других. Представляемая мною точка зрения предполагает, что фундаментальная природа человека, действующего свободно, конструктивна и заслуживает доверия».

Такое смещение акцентов позволило психологам вместо изучения невротиков заняться, наконец, исследованием людей здоровых, красивых и счастливых. Эту стратегию использовал, в частности, А. Маслоу в своей теории самоактуализации, описывающей наиболее полную реализацию талантов, способностей и возможностей человека в обществе. Само представление о том, что такое самоактуализация и как выглядит самоактуализирующаяся личность, сложилось на основе психологического исследования особенностей жизни, деятельности и общения душевно здоровых, творческих и счастливых людей.

Теория самоактуализации А. Маслоу на законном основании входит в число наиболее популярных и влиятельных концепций современной психологии. Она выглядит чрезвычайно привлекательной в качестве ориентира для личностного роста и развития. Ставя перед собой задачу самореализации, очень важно убедиться в том, что в мире действительно существуют «люди, которые чувствуют, что они любимы и способны любить, чувствуют себя защищенными и способными защитить, чувствуют уважение со стороны окружающих и уважают себя и других». Именно их изучал А. Маслоу, пытаясь наметить новые рубежи человеческого развития. Именно к ним особенно важно стремиться в дисгармоничном, неустойчивом обществе, где масштаб личности определяется в том числе и ее способностью совладать с неблагоприятными условиями окружающей жизни. Зная уровень своего стремления к самоактуализации, личность всегда может более четко наметить стратегию жизненного пути и оценить успехи, мера которых – не столько расстояние до финиша, сколько промежуток, пройденный от момента старта (А. Маслоу).

К числу таких поддающихся объективному описанию и измерению характеристик самоактуализированного человека относятся:

– более ясное, более эффективное восприятие реальности;

– большая открытость переживаниям;

– большая интегрированность, целостность и единство личности;

– большая спонтанность и экспрессивность, идеальное функционирование, жизнеспособность;

– подлинная самость, полная самобытность, автономность, уникальность;

– более высокая степень объективности, отстраненности, умения подняться над своим я;

– новое обретение творческого подхода;

– умение соединять конкретику с абстракциями;

– демократизм в структуре характера;

– способность любить и т. д.

Кроме того, имеются и субъективные признаки или свидетельства самоактуализации. Это переживание радости жизни, счастья, спокойствия, невозмутимости, уверенности в своей способности справиться со стрессом, беспокойством, проблемами. При отсутствии самоактуализации, застое в личностном развитии наблюдаются тревога, отчаяние, скука, неумение радоваться жизни, вечное чувство вины и стыда, бесцельность, переживание пустоты, отсутствие самостоятельности.

Человеку присуща тенденция к самоактуализации изначально. Тренинговые занятия помогают ему более активно двигаться в этом направлении. Именно поэтому предлагаем использовать тест на определение уровня самоактуализации и психологической зрелости личности до или после проведения тренингов общения.

Первую попытку измерить уровень самоактуализации предприняла ученица Маслоу Э. Шострем, опубликовавшая в 1963 году вопросник POI (Personal Orientation Inventory). В него вошли две основные шкалы личностной ориентации: первая (временная), показывающая, насколько человек склонен жить в настоящем, не откладывая это на будущее и не пытаясь вернуться в прошлое, и вторая (опоры или поддержки), измеряющая способность личности опираться на себя, а не на ожидания или оценки других людей. Кроме того, имелось 10 дополнительных шкал, измеряющих такие качества, как самоуважение, спонтанность, бытийные ценности, позитивность взглядов на человеческую природу и др.

Вопросник Э. Шострем был переведен и усовершенствован группой московских психологов (Л. Я. Гозманом, Ю. Е. Алешиной, М. В. Заикой и М. В. Кроз) и опубликован в 1987 году под названием «Самоактуализационный тест». Ниже предлагается еще одна адаптация теста POI, вопросник САМОАЛ. Существенным изменениям подверглись структура вопросника (типы шкал) и формулировки диагностических суждений. Первый вариант САМОАЛ создавался в 1993–1994 гг., в его стандартизации и валидизации принимал участие психолог А. В. Лазукин.

Инструкция. Из двух вариантов утверждений выберите тот, который вам больше нравится или лучше согласуется с вашими представлениями, точнее отражает ваше мнение. Здесь нет хороших или плохих, правильных или неправильных ответов, самым лучшим будет тот, который дается по первому побуждению.

1. а) Придет время, когда я заживу по-настоящему, не так, как сейчас.

б) Я уверен, что живу по-настоящему уже сейчас.

2. а) Я очень увлечен своим профессиональным делом.

б) Не могу сказать, что мне нравится моя работа и то, чем я занимаюсь.

3. а) Если незнакомый человек окажет мне услугу, я чувствую себя обязанным.

б) Принимая услугу незнакомого человека, я не чувствую себя обязанным.

4. а) Мне бывает трудно разобраться в своих чувствах.

б) Я всегда могу разобраться в собственных чувствах.

5. а) Я часто задумываюсь над тем, правильно ли я вел себя в той или иной ситуации.

б) Я редко задумываюсь над тем, насколько правильно мое поведение.

6. а) Я внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

б) Я редко смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

7. а) Способность к творчеству – природное свойство человека.

б) Далеко не все люди одарены способностью к творчеству.

8. а) У меня не всегда хватает времени на то, чтобы следить за новостями литературы и искусства.

б) Я прилагаю силы, стараясь следить за новостями литературы и искусства.

9. а) Я часто принимаю рискованные решения.

б) Мне трудно принимать рискованные решения.

10. а) Иногда я могу дать собеседнику понять, что он кажется мне глупым и неинтересным.

б) Я считаю недопустимым дать понять человеку, что он мне кажется глупым и неинтересным.

11. а) Я люблю оставлять приятное «на потом».

б) Я не оставляю приятное «на потом».

12. а) Я считаю невежливым прерывать разговор, если он интересен только моему собеседнику.

б) Я могу быстро и непринужденно прервать разговор, интересный только одной стороне.

13. а) Я стремлюсь к достижению внутренней гармонии.

б) Состояние внутренней гармонии, скорее всего, недостижимо.

14. а) Не могу сказать, что я себе нравлюсь.

б) Я себе нравлюсь.

15. а) Я думаю, что большинству людей можно доверять.

б) Думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.

16. а) Плохо оплачиваемая работа не может приносить удовлетворения.

б) Интересное, творческое содержание работы – само по себе награда.

17. а) Довольно часто мне скучно.

б) Мне никогда не бывает скучно.

18. а) Я не стану отступать от своих принципов даже ради полезных дел, которые могли бы рассчитывать на людскую благодарность.

б) Я бы предпочел отступить от своих принципов ради дел, за которые люди были бы мне благодарны.

19. а) Иногда мне трудно быть искренним.

б) Мне всегда удается быть искренним.

20. а) Когда я нравлюсь себе, мне кажется, что я нравлюсь и окружающим.

б) Даже когда я себе нравлюсь, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.

21. а) Я доверяю своим внезапно возникшим желаниям.

б) Свои внезапные желания я всегда стараюсь обдумать.

22. а) Я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.

б) Я не слишком расстраиваюсь, если мне что-то не удается сделать.

23. а) Эгоизм – естественное свойство любого человека.

б) Большинству людей эгоизм не свойственен.

24. а) Если я не сразу нахожу ответ на вопрос, то могу отложить его на неопределенное время.

б) Я буду искать ответ на интересующий меня вопрос, не считаясь с затратами времени.

25. а) Я люблю перечитывать понравившиеся мне книги.

б) Лучше прочесть новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанной.

26. а) Я стараюсь поступать так, как ожидают окружающие.

б) Я не склонен задумываться о том, чего ждут от меня окружающие.

27. а) Прошлое, настоящее и будущее представляются мне единым целым.

б) Думаю, мое настоящее не очень-то связано с прошлым или будущим.

28. а) Большая часть того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.

б) Лишь немногие из моих занятий по-настоящему меня радуют.

29. а) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают бестактны.

б) Стремление разобраться в окружающих людях вполне естественно и оправдывает некоторую бестактность.

30. а) Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.

б) Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать.

31. а) Я чувствую угрызения совести, если сержусь на тех, кого люблю.

б) Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.

32. а) Человек должен спокойно относиться к тому, что он может услышать о себе от других.

б) Вполне естественно обидеться, услышав неприятное мнение о себе.

33. а) Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо приносят пользу.

б) Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо доставляют удовольствие.

34. а) В сложных ситуациях надо действовать испытанными способами – это гарантирует успех.

б) В сложных ситуациях надо находить принципиально новые решения.

35. а) Люди редко раздражают меня.

б) Люди часто меня раздражают.

36. а) Если бы была возможность вернуть прошлое, я бы там многое изменил.

б) Я доволен своим прошлым и не хочу в нем ничего менять.

37. а) Главное в жизни – приносить пользу и нравиться людям.

б) Главное в жизни – делать добро и служить истине.

38. а) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.

б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.

39. а) Я считаю, что выразить свои чувства обычно важнее, чем обдумывать ситуацию.

б) Не стоит необдуманно выражать свои чувства, не взвесив ситуацию.

40. а) Я верю в себя, когда чувствую, что способен справиться с задачами, стоящими передо мной.

б) Я верю в себя даже тогда, когда не способен справиться со своими проблемами.

41. а) Совершая поступки, люди руководствуются взаимными интересами.

б) По своей природе люди склонны заботиться лишь о собственных интересах.

42. а) Меня интересуют все новшества в моей профессиональной сфере.

б) Я скептически отношусь к большинству нововведений в своей профессиональной области.

43. а) Я думаю, что творчество должно приносить пользу людям.

б) Я полагаю, что творчество должно приносить человеку удовольствие.

44. а) У меня всегда есть своя собственная точка зрения по важным вопросам.

б) Формируя свою точку зрения, я склонен прислушиваться к мнениям уважаемых и авторитетных людей.

45. а) Секс без любви не является ценностью.

б) Даже без любви секс – очень значимая ценность.

46. а) Я чувствую себя ответственным за настроение собеседника.

б) Я не чувствую себя ответственным за это.

47. а) Я легко мирюсь со своими слабостями.

б) Смириться со своими слабостями мне нелегко.

48. а) Успех в общении зависит от того, насколько человек способен раскрыть себя другому.

б) Успех в общении зависит от умения подчеркнуть свои достоинства и скрыть недостатки.

49. а) Мое чувство самоуважения зависит от того, чего я достиг.

б) Мое самоуважение не зависит от моих достижений.

50. а) Большинство людей привыкли действовать «по принципу наименьшего сопротивления».

б) Думаю, что большинство людей не склонны действовать «по принципу наименьшего сопротивления».

51. а) Узкая специализация необходима для настоящего ученого.

б) Углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.

52. а) Очень важно, есть ли у человека в жизни радость познания и творчества;

б) В жизни очень важно приносить пользу людям.

53. а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.

б) Я не люблю споров.

54. а) Я интересуюсь предсказаниями, гороскопами, астрологическими прогнозами.

б) Меня не интересуют предсказания, гороскопы, астрологические прогнозы.

55. а) Человек должен трудиться ради удовлетворения своих потребностей и блага своей семьи.

б) Человек должен трудиться, чтобы реализовать свои способности и желания.

56. а) В решении личных проблем я руководствуюсь общепринятыми представлениями.

б) Свои проблемы я решаю так, как считаю нужным.

57. а) Воля нужна для того, чтобы сдерживать желания и контролировать чувства.

б) Главное назначение воли – подхлестывать усилия и увеличивать энергию человека.

58. а) Я не стесняюсь своих слабостей перед друзьями.

б) Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.

59. а) Человеку свойственно стремиться к новому.

б) Люди стремятся к новому лишь по необходимости.

60. а) Я думаю, что неверно выражение: «Век живи – век учись».

б) Выражение «Век живи – век учись» я считаю правильным.

61. а) Я думаю, что смысл жизни заключается в творчестве.

б) Вряд ли в творчестве можно найти смысл жизни.

62. а) Мне бывает непросто познакомиться с человеком, который мне симпатичен.

б) Я не испытываю трудностей, знакомясь с людьми.

63. а) Меня огорчает, что значительная часть жизни проходит впустую.

б) Не могу сказать, что какая-то часть моей жизни проходит впустую.

64. а) Одаренному человеку непростительно пренебрегать своим долгом.

б) Талант и способности значат больше, чем долг.

65. а) Мне хорошо удается манипулировать людьми.

б) Я полагаю, что манипулировать людьми неэтично.

66. а) Я стараюсь избегать огорчений.

б) Я делаю то, что полагаю нужным, не считаясь с возможными огорчениями.

67. а) В большинстве ситуаций я не могу позволить себе

подурачиться.

б) Существует множество ситуаций, где я могу позволить себе дурачиться.

68. а) Критика в мой адрес снижает мою самооценку.

б) Критика практически не влияет на мою самооценку.

69. а) Зависть свойственна только неудачникам, которые считают, что их обошли.

б) Большинство людей завистливы, хотя и пытаются это скрыть.

70. а) Выбирая для себя занятие, человек должен учитывать его общественную значимость.

б) Человек должен заниматься прежде всего тем, что ему интересно.

71. а) Я думаю, что для творчества необходимы знания в избранной области.

б) Я думаю, что знания для этого совсем не обязательны.

72. а) Пожалуй, я могу сказать, что живу с ощущением счастья.

б) Я не могу сказать, что живу с ощущением счастья.

73. а) Я думаю, что люди должны анализировать себя и свою жизнь.

б) Я считаю, что самоанализ приносит больше вреда, чем пользы.

74. а) Я пытаюсь найти основания даже для тех своих поступков, которые совершаю просто потому, что мне этого хочется.

б) Я не ищу оснований для своих действий и поступков.

75. а) Я уверен, что любой может прожить свою жизнь так, как ему хочется.

б) Я думаю, что у человека мало шансов прожить свою жизнь, как ему хочется.

76. а) О человеке никогда нельзя сказать с уверенностью, добрый он или злой.

б) Обычно оценить человека очень легко.

77. а) Для творчества нужно очень много свободного времени.

б) Мне кажется, что в жизни всегда можно найти время для творчества.

78. а) Обычно мне легко убедить собеседника в своей правоте.

б) В споре я пытаюсь понять точку зрения собеседника, а не переубедить его.

79. а) Если я делаю что-либо исключительно для себя, мне бывает неловко.

б) Я не испытываю неловкости в ситуации, когда делаю что-либо для себя.

80. а) Я считаю себя творцом своего будущего.

б) Вряд ли я сильно влияю на собственное будущее.

81. а) Выражение «Добро должно быть с кулаками» я считаю правильным.

б) Вряд ли верно выражение «Добро должно быть с кулаками».

82. а) По-моему, недостатки людей гораздо заметнее, чем их достоинства.

б) Достоинства человека увидеть гораздо легче, чем его недостатки.

83. а) Иногда я боюсь быть самим собой.

б) Я никогда не боюсь быть самим собой.

84. а) Я стараюсь не вспоминать о своих былых неприятностях.

б) Время от времени я склонен возвращаться к воспоминаниям о прошлых неудачах.

85. а) Я считаю, что целью жизни должно быть нечто значительное.

б) Я вовсе не считаю, что целью жизни непременно должно быть что-то значительное.

86. а) Люди стремятся к тому, чтобы понимать и доверять друг другу.

б) Замыкаясь в кругу собственных интересов, люди не понимают окружающих.

87. а) Я стараюсь не быть «белой вороной».

б) Я позволяю себе быть «белой вороной».

88. а) В доверительной беседе люди обычно искренни.

б) Даже в доверительной беседе человеку трудно быть искренним.

89. а) Бывает, что я стыжусь проявлять свои чувства.

б) Я никогда не стыжусь проявлять свои чувства.

90. а) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.

б) Я вправе ожидать от людей, что они оценят то, что я для них делаю.

91. а) Я проявляю свое расположение к человеку независимо от того, взаимно ли оно.

б) Я редко проявляю свое расположение к людям, не будучи уверенным, что оно взаимно.

92. а) Я думаю, что в общении нужно открыто проявлять свое недовольство другими.

б) Мне кажется, что в общении люди должны скрывать

взаимное недовольство.

93. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.

б) Внутренние противоречия снижают мою самооценку.

94. а) Я стремлюсь открыто выражать свои чувства.

б) Думаю, что в открытом выражении чувств всегда есть элемент несдержанности.

95. а) Я уверен в себе.

б) Не могу сказать, что я уверен в себе.

96. а) Достижение счастья не может быть главной целью человеческих отношений.

б) Достижение счастья – главная цель человеческих отношений.

97. а) Меня любят, потому что я этого заслуживаю.

б) Меня любят, потому что я сам способен любить.

98. а) Неразделенная любовь способна сделать жизнь невыносимой.

б) Жизнь без любви хуже, чем неразделенная любовь в жизни.

99. а) Если разговор не удался, я пробую выстроить его по-иному.

б) Обычно в том, что разговор не сложился, виновна невнимательность собеседника.

100. а) Я стараюсь производить на людей хорошее впечатление.

б) Люди видят меня таким, каков я есть на самом деле.

Обработка результатов. Стремление к самоактуализации выражается следующими пунктами теста (см. табл. 16):

Таблица 16

1	2	3	4
1б	26б	51б	76а
2а	27а	52а	77б
3б	28а	53а	78б
4б	29б	54б	79б
5б	30а	55б	80а
6б	31б	56б	81б
7а	32а	57б	82а
8б	33б	58а	83б
9а	34б	59а	84а
10а	35а	60б	85а
11а	36б	61а	86а
12б	37б	62б	87б
13а	38б	63б	88а
14б	39а	64б	89б
15а	40б	65б	90а
16б	41а	66б	91а
17б	42а	67б	92а
18а	43б	68б	93а
19б	44а	69а	94а
20б	45а	70б	95а
21а	46б	71б	96б
22б	47а	72а	97б
23б	48а	73а	98б
24б	49б	74б	99а
25а	50б	75а	100б

Отдельные шкалы вопросника САМОАЛ представлены следующими пунктами:

1. Ориентация во времени: 1б, 11а, 17б, 24б, 27а, 36б, 54б, 63б, 73а, 80а.

2. Ценности: 2а, 16б, 18а, 25а, 28а, 37б, 45а, 55б, 61а, 64б, 72а, 81б, 85а, 96б, 98б.

3. Взгляд на природу человека: 7а, 15а, 23б, 41а, 50б, 59а, 69а, 76а, 82б, 86а.

4. Потребность в познании: 8б, 24б, 29б, 33б, 42а, 51б, 53а, 54б, 60б, 70б.

5. Креативность (стремление к творчеству): 9а, 13а, 16б, 25а, 28а, 33б, 34б, 43б, 52а, 55б, 6а, 64б, 70б, 71б, 77б.

6. Автономность: 5б, 9а, 10а, 26б, 31б, 32а, 37б, 44а, 56б, 66б, 68б, 74б, 75а, 87б, 92а.

7. Спонтанность: 5б, 21а, 31б, 38б, 39а, 48а, 57б, 67б, 74б, 83б, 87б, 89б, 91а, 92а, 94а.

8. Самопонимание: 4б, 13а, 20б, 30а, 31б, 38б, 47а, 66б, 79б, 93а.

9. Аутосимпатия: 6б, 14б, 21а, 22б, 32а, 40б, 49б, 58а, 67б, 68б, 79б, 84а, 89б, 95а, 97б.

10. Контактность: 10а, 29б, 35а, 46б, 48а, 53а, 62б, 78б, 90а,

92а.

11. Гибкость в общении: 3б, 10а, 12б, 19б, 29б, 32а, 46б, 48а, 65б, 99а.

Примечание: Шкалы № 1, 3, 4, 8, 10 и 11 содержат по 10 пунктов, в то время как остальные – по 15. Для получения сопоставимых результатов количество баллов по указанным шкалам следует умножить на 1,5.

Можно получить результаты в процентах, соблюдая следующую пропорцию: 15 баллов (максимум по каждой шкале) составляют 100 %, а число набранных баллов – Х%.

Интерпретация

1. *Шкала ориентации во времени* показывает, насколько человек живет настоящим, не откладывая свою жизнь на «потом» и не пытаясь найти убежище в прошлом. Высокий результат характерен для лиц, понимающих экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь», способных наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Низкий результат показывают люди, невротически погруженные в прошлые переживания, с завышенной мотивацией к достижению успеха, мнительные и неуверенные в себе.

2. *Шкала ценностей.* Высокий балл по этой шкале свидетельствует, что человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых относятся истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах.

3. *Взгляд на природу человека* может быть позитивным (высокая оценка) или негативным (низкая). Эта шкала определяет веру в людей, в безграничность человеческих возможностей. Высокий показатель по этой шкале можно интерпретировать как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественной симпатии и доверия к людям, честности, непредвзятости, доброжелательности.

4. Высокая *потребность в познании* характерна для самоактуализирующейся личности, всегда открытой новым впечатлениям. Эта шкала определяет способность к бытийному познанию – бескорыстную жажду нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Такое познание более точно и эффективно, поскольку его процесс

не искажается желаниями и влечениями, человек при этом не склонен судить, оценивать и сравнивать других. Он реально видит то, что есть, и ценит это.

5. *Креативность*, или стремление к творчеству, – непременный атрибут самоактуализации, который можно назвать творческим отношением к жизни.

6. *Автономность*, по мнению большинства гуманистических психологов, является главным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты. Это понятие тяготеет к таким чертам, как жизненность (aliveness) и самоподдержка (self-support) у Ф. Перлза, направляемость изнутри (innerdirected) у Д. Рисмена, зрелость (ripeness) у К. Роджерса. Самоактуализирующаяся личность автономна, независима и свободна, однако это не означает отчуждения и одиночества. В терминах Э. Фромма автономность – это позитивная «свобода для» в отличие от негативной «свободы от».

7. *Спонтанность* – это качество, вытекающее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, свойственных самоактуализировавшимся людям. Высокий показатель по шкале спонтанности свидетельствует о том, что самоактуализация стала образом жизни, а не является мечтой или стремлением. Способность к спонтанному поведению фрустрируется культурными нормами, в непроизвольном виде ее можно наблюдать у маленьких детей. Спонтанность соотносится с такими ценностями, как свобода, естественность, игра, легкость без усилий.

8. *Самопонимание.* Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о чувствительности, сензитивности человека к своим желаниям и потребностям. Такие люди свободны от психологической защиты, отделяющей личность от собственной сущности, они не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Показатели по шкалам самопонимания, спонтанности и аутосимпатии, как правило, связаны между собой. Низкий балл по шкале самопонимания свойственен неуверенным людям, ориентирующимся на мнение окружающих, Д. Рисмен называл таких «ориентированными извне» в отличие от уверенных, то есть «ориентированных изнутри».

9. *Аутосимпатия* – естественная основа психического здоровья и цельности личности. Низкие показатели имеют люди невротичные, тревожные, неуверенные в себе. Аутосимпатия вовсе не означает тупого самодовольства или некритичного самовосприятия, это просто хорошо осознаваемая позитивная Я-концепция, служащая источником устойчивой адекватной

самооценки.

10. *Шкала контактности* измеряет общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. В вопроснике САМОАЛ контактность понимается не как уровень коммуникативных способностей личности или навык эффективного общения, но как общая предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, необходимая основа синергической (см. выше) установки личности.

11. *Шкала гибкости* в общении соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении. Высокие показатели свидетельствуют об аутентичном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию. Люди с высокой оценкой по этой шкале ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, не смешивают самораскрытие личности с самопредъявлением как стратегией и тактикой управления производимым впечатлением. Низкие показатели характерны для людей ригидных, не уверенных в своей социальной привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие.

Список литературы

1. Азаров, Ю. П. Искусство воспитывать / Ю. П. Азаров. – М., 1979.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев // Избранные педагогические труды. – М., 1980. – Т. 1.
3. Бажин, Е. Ф. О возможности узнавания эмоций по интонационным характеристикам речи / Е. Ф. Бажин, Т. В. Коренева // Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга. Вып. 2. – Краснодар, 1978.
4. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979.
5. Берн, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Берн. – М., 1986.
6. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М., 1982.
7. Вачков, И. В. Групповые методы в работе школьного психолога / И. В. Вачков. – М., 2002.
8. Вербицкий, А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А, Вербицкий // Вопросы психологии. –

1987. – № 5. – С. 31–39.

9. Гиппиус, С. В. Психогимнастика чувств / С. В. Гиппиус. – М. – Л., 1967.

10. Гримак, Л. П. Общение с собой: начала психологии активности / Л. П. Гримак. – М., 1991.

11. Митина, Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58–64.

12. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для педагогических специальностей вузов / под ред. И. А. Зязюна. – М., 1989.

13. Петрушин, В. И. Психологические аспекты деятельности учителя и классного руководителя / В. И. Петрушин. – М., 2001.

14. Трусов, В. П. Выражение эмоций на лице (по материалам работ П. Экмана) / В. П. Трусов // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 144–147.

Тема 2. Педагогическое общение

Из мысли: вылетят орлы;
Из сердца: выйдет образ львиный;
Из воли: толстые волы;
Из звука: мир многоединый.

Андрей Белый

Житейско-обыденное и научно-педагогическое понятие общения. Функции общения. Содержание общения. Проблемы общения. Роль общения в педагогическом взаимодействии. Сущностные признаки общения. Условия преобразования взаимодействия в общении. Формы общения. Алгоритмы «открытия» ребенка на общение. Дистантность в общении. Социальный, физический, терминологический «барьеры» в общении и приемы их преодоления. Праксемика в общении.

Инициативность, дистантность и оборона в педагогическом общении, их границы, распределение на занятии или уроке. Дружественность и враждебность общения в системе «педагог – воспитанник (учащийся)».

Герменевтика в педагогическом общении. Драмогерменевтика и ее роль в гуманизации и обновлении современных подходов к обучению, воспитанию и развитию личности ребенка.

Педагогическое внимание: волевой, интеллектуальный, эмоционально-эстетический компоненты. Эвристическая направленность внимания. Направленность объема внимания: «малый», «средний», «большой» круги внимания (по К. С. Станиславскому). Внимание как составляющая «творческого вдохновения». Педагогическое творчество как «удлиненный период внимания».

Аффективная память как основа творческого самочувствия педагога. Волевые проявления педагога в общении. Роль волевых проявлений в саморегуляции поведения педагога.

Педагогическое воображение: ясность, рельефность, гибкость, инициативность, способность к комбинированию. Принцип «манка» в развитии педагогического воображения. Роль педагогического воображения в: оценке педагогических ситуаций; решении текущих и перспективных задач; предвидении

результатов взаимодействия с воспитанниками и учащимися.

Психофизиологическая свобода как условие успешности педагогического общения. Методы и приемы формирования готовности педагога к режиссуре собственных эмоциональных и психофизических состояний.

Артистизм как способность к общению со слушателями. Компоненты артистизма педагога: мотивационно-ценностный; логико-конструктивный; художественно-операциональный.

Ситуация успеха и ее роль в становлении и развитии личности ребенка. Субъективность восприятия ситуации успеха. Назначение ситуации успеха.

Алгоритм создания ситуации успеха (по Н. Е. Щурковой и В. Ю. Питюкову: открытая поза, доброжелательная мимика, интонация, корректность в обращении к детям → снятие страха, снижение значимости ситуации и степени сложности и ответственности в выполнении учебного задания или житейско-обыденной просьбы → скрытая инструкция, активизирующая и направляющая скрытые ресурсы ребенка, → авансирование планируемого результата действия и не проявленных до настоящего времени достоинств ребенка → уточнение мотива деятельности ребенка вместо описания ее идеального результата → оценка персональной исключительности ребенка, определяющей его ответственность за позитивный результат деятельности, → педагогическая суггестия (внушение), активизирующая выполнение деятельности, → высокая оценка детали или фрагмента конечного результата деятельности ребенка.

Ситуация неуспеха: понятие, назначение. Взаимосвязь ситуаций успеха и неуспеха.

Моделирование ситуации неуспеха: противопоставление возможности и необходимости.

Условия создания ситуации неуспеха (по В. Ю. Питюкову): богатые и недостаточно востребованные ресурсы личности ребенка; завышенная самооценка и высокий уровень притязаний ребенка; пренебрежительное отношение ребенка к окружающим и окружающих к ребенку.

Алгоритм создания ситуации неуспеха: автономное от сравнения с результатами других детей оценивание неудач в выполнении определенной части работы (оценка детьми деятельности) → сопоставление качества работы ребенка с его вчерашними и завтрашними успехами → акцентирование трудностей в выполнении работы → ограничение права ребенка на участие в том или ином виде деятельности (частичное и ограниченное по времени) → временный отказ педагога от

помощи ребенку → предъявление социальной нормы с определением сформированного у ребенка локуса контроля → сопоставление реальной ситуации с ожидаемым результатом деятельности ребенка → внесение нового мотива и подкрепление его педагогической суггестией.

Практические задания

Задание 1. Рассмотрите репродукцию Х. Бидструпа «Чудеса дрессировки» и проанализируйте ее (приложение 1). Ответьте на следующие вопросы:

1. Какова характеристика эмоционального отношения персонажей к последовательному изменению данной ситуации?
2. Какой стиль педагогического воздействия на ученика представлен здесь в аллегорической форме? Объясните, почему Вы так думаете?
3. Возможно ли в анализируемой ситуации преобразовать педагогическое воздействие во взаимодействие или позитивное общение? Каково основополагающее условие такого преобразования?
4. Какие формы общения представлены в этой ситуации?
5. Какие функции общения доминируют в анализируемой ситуации?
6. Каковы социальные роли персонажей в каждой из микроситуаций?

Задание 2. Прочитайте рассказы Л. Г. Алешиной, приведенные ниже. Проанализируйте содержание общения, его формы и функции в данных рассказах.

В Пушкинском доме

Мы в отделе рукописей Пушкинского дома. На столе лежат драгоценнейшие материалы. Научный сотрудник музея пушкинист Николай Васильевич Измайлов любезно согласился уделить нам время, рассказать о рукописях великого поэта.

Нас девять человек. Полукругом сидим у стола и внимательно слушаем Николая Васильевича. Он говорит очень тихо, и мы боимся пропустить хоть слово.

Вдруг дверь распахивается и входит наш запоздавший коллега. Не обращая внимания на то, что

убеленный сединами человек говорит, он громогласно произносит:

– А я задержался, был на Серафимовском кладбище, у предков, да не на тот трамвай сел…

– Ш-ш-ш, – один из нас приложил палец к губам.

– Я просто объясняю! Не нарочно же я опоздал!

Николай Васильевич мягко обратился к нему:

– Пожалуйста, присаживайтесь.

– Подвиньте стул сюда, братцы, – громко попросил нас опоздавший.

Кто-то укоризненно смотрел на него, кто-то передвигал стул, кто-то выразительно вздохнул – не делать же взрослому замечание. Но наш коллега не смутился. Он сел как ему удобно, где ему удобно, спросил, давно ли начали, и покровительственно обратился к Николаю Васильевичу:

– Продолжайте.

Мы смотрели на рукописи, которые держал в руках сам Пушкин, но даже это яркое впечатление не смогло заглушить в нас чувства досады, вызванного бестактностью нашего коллеги.

Наблюдатели

Летний вечер. Вдоль низкой ограды идет маленькая сморщенная старушка и тащит на спине огромный мешок с огурцами. Старушка так мала, что ее почти не видно из-за мешка.

По другую сторону изгороди, на лужайке, сидят здоровенные парни, бряцают на гитарах. Один из них громко засмеялся:

– Смотри, ребята! Чудо техники! Огурцы в мешке по воздуху плывут…

– Не по воздуху, – смеется в ответ ему другой, – под мешком моя бабка топает.

Задание 3. Напишите поздравительную открытку по поводу праздника или памятной даты своему любимому (или нелюбимому) преподавателю. Повод для поздравления:

– 10 лет со дня окончания института (университета);

– 300 лет со дня основания вуза;

– 5 лет со дня потери последнего вузовского конспекта.

Примечание. Отправлять поздравительную открытку

необязательно.

Оцените каллиграфию и художественное оформление открытки. Определите степень дипломатичности данного послания.

Задание 4. Анализ литературы по проблеме педагогического общения (А. Б. Добрович, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров, Н. Е. Щуркова) позволяет выделить элементы деструктивного общения. Ознакомьтесь с содержанием таблицы и заполните пустые колонки (табл. 17).

Таблица 17

Деструктивное общение

Элементы деструктивного общения	Вербализация элементов деструктивного общения	Внутренний отклик собеседника	Действия	
			Я	Другие люди
1	2	3	4	5
Угроза	«Делайте, как сказано, или...» «Если Вы не можете посещать лекции и семинары, нам придётся подумать о Вашем отчислении»	Страх, подчинение, обида, враждебность		
Приказ	«Не спрашивайте почему, делайте так, как вам сказано...» «Срочно зайдите ко мне в кабинет»	Подавление самости, ощущение власти над собой, сопротивление		
Негативная критика	«Вы недостаточно прилежно учитесь». «Вы постоянно опаздываете»	Отчуждение, враждебность, снижение самооценки		
Оскорбительные прозвища	«Такое может сказать только идиот». «Чего можно ожидать от такой неряхи?»	Снижение самооценки, обида, страх, отчуждение		
Принуждение	«Вы должны вести себя более ответственно». «Вы не должны так громко разговаривать»	Снижение самооценки, внутреннее сопротивление, нежелание общаться		
Утаивание информации	«Вас, безусловно, заинтересует эта идея» – не уточняя, какая именно	Недоверие, досада, обида, враждебность		
Допрос	«Почему Вы без галстука?» «Чем ты сейчас занимаешься?» «И сколько это стоит?»	Неприятие, страх, враждебность, отстраненность		

Похвала с подвохом	«У Вас так хорошо получился сводный отчёт по педпрактике, Вы не напишите еще один?»	Дезориентация, протест, отстраненность		
Указание на мотив поведения	«У Вас никогда не хватает терпения выслушать собеседника до конца». «Вы всегда старомодно одеты»	Неприязнь, враждебность, протест, неверие в себя		
Несвоевременный совет	«Не обращай на это внимания». «Если бы ты продумал свою подготовку к защите дипломной работы заранее, то сейчас у тебя не было бы причин для паники»	Потребность в поддержке, желание быть выслушанным, досада на отсутствие сочувствия		
Убеждение логикой	«Всё получилось очень логично, не расстраивайтесь»	Недоверие, досада, неприязнь		
Отказ от обсуждения темы	«Что за вопрос!» «Нечего тут обсуждать»	Недоверие, досада, неприязнь		
Смена темы	«Это любопытно... а я вчера была в гостях у Зины...»	Недоверие, досада, неприязнь		
«Перетягивание канатов»	- Утром я видел столкновение двух грузовиков... - Да это ладно, ты бы посмотрел, как ...	Недоверие, досада, неприязнь		
Отрицание беспокойства	«Всё пройдет». «Глупо на это реагировать». «Не волнуйся»	Недоверие, досада, неприязнь		
Неуверенность в этичности собственного поведения	Молчание	Отчуждённость, досада, дезориентация в общении		

Выполните задание:

После заполнения таблицы 17 классифицируйте элементы деструктивного общения по разделам:

– предмет общения;

– качество взаимоотношений в общении;

– качество последующего общения.

Задание 5. Прочитайте следующие тексты.

П. Вацлавик

Как стать несчастным без посторонней помощи

(отрывок из книги)

…Предположим, собеседник обращается к Вам с вопросом «Почему ты на меня сердишься?». В тот момент, насколько вам известно, вы вовсе не сердились ни на партнёра, ни на кого бы то ни было ещё. Однако сам этот вопрос подспудно предполагает, что задавший его лучше вас осведомлён о том, что происходит у вас в голове. Иными словами, ответ «Я на тебя вовсе не сержусь», – не подходит хотя бы потому, что он явно противоречит действительности. Эта методика известна также под названием «умение читать чужие мысли», или «ясновидение».

Другой весьма действенный приём состоит в том, что некий субъект, назовём его А, встретившись с субъектом Б, ошарашивает своего собеседника совершенно голословным заявлением, которое для пущего эффекта должно быть достаточно агрессивным и в то же время довольно туманным – скажем, типа: «Знаешь, я сегодня вспомнила об одном твоём поступке и ужасно расстроилась, но потом решила, зачем бередить старое?..». Если Б наберётся смелости и полюбопытствует, о каком таком, чёрт побери, поступке идёт речь, то А может ловко вывернуться из, казалось бы, безвыходного положения, парируя удар следующим образом: «И ты ещё спрашиваешь?.. Другой бы на твоём месте хотя бы помнил… Что же, по крайней мере, ты ещё раз показал своё истинное лицо.

Л. Кэролл

Алиса в Зазеркалье

(отрывок из книги)

– О, уверяю вас, я без всякого умысла… – начала было Алиса, но её нетерпеливо перебила Чёрная королева.

– Вот в том то и дело, что без умысла! А следовало

бы его иметь! Что же это за девочка, если у неё нет никакого умысла? Даже в шутке должен быть какой-то умысел, а ведь дети, согласитесь, всё-таки важнее шуток. И вы не сможете это опровергнуть, даже если попробуете обеими руками.

– Но я не могу опровергать руками, – возразила Алиса.

– А кто же говорит, что можете? – изрекла Чёрная королева. – Я ведь как раз и сказала, что не сможете, даже если попробуете.

– Просто она в таком состоянии, – вмешалась Белая королева, – что ей непременно хочется что-нибудь опровергать – только она никак не решит, что именно!

– Какой, однако, скверный, несносный характер, – заметила Чёрная королева, и несколько минут все неловко молчали.

Выполните задания:

1. Перечислите деструктивные элементы общения, раскрывающие на примере представленных фрагментов литературных произведений уровень суждений о предмете общения.

2. Перечислите элементы деструктивного общения, раскрывающие на примере представленных фрагментов литературных произведений уровень суждений о качестве общения.

3. Для обозначения деструктивного общения Г. Ф. Серлзом введён в научную лексику термин «довести другого до сумасшествия». Используя представленные выше фрагменты литературных произведений, выделите вербальные, интонационные, пантомимические «приёмы» «доведения другого до сумасшествия».

4. Расскажите, чем для вас ценно общение с другими людьми.

5. Общеизвестно, что смысл общения – в его результате. Какую (какие) из техник эффективного общения Вы чаще всего используете для достижения планируемого результата:

– уподобление собеседнику;
– подстройка индивидуальная и в группе;
– ведение за собой;
– конгруэнтность собеседнику;
– собственный вариант.

Задание 6 (диагностическое). Проведите исследование, направленное на изучение уровня коммуникативного контроля

(тест-опросник коммуникативного контроля М. Шнайдера. Цит. по: Болотова, А. К. Психология времени в межличностных отношениях / А. К. Болотова. – М., 1997).

Согласно М. Шнайдеру, люди с высоким коммуникативным контролем постоянно следят за собой, хорошо осведомлены, где и как себя вести, управляют своими эмоциональными проявлениями. Вместе с тем они испытывают значительные трудности в спонтанности самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Люди с низким коммуникативным контролем непосредственны и открыты, но могут восприниматься окружающими как излишне прямолинейные и навязчивые.

Текст опросника

Инструкция. Внимательно прочитайте 10 высказываний, отражающих реакции на некоторые ситуации общения. Каждое из них оцените как верное (в) или неверное (н) применительно к себе, поставив рядом с каждым пунктом соответствующую букву.

1. Мне кажется трудным подражать другим людям.
2. Я смог бы свалять дурака, чтобы привлечь внимание окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.
4. Другим людям иногда кажется, что мои переживания более глубоки, чем это есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В различных ситуациях и в общении с другими людьми я часто веду себя по-разному.
7. Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убежден.
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я часто бываю именно таким, каким меня ожидают видеть.
9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых не выношу.
10. Я не всегда такой, каким кажусь.

Обработка результатов и интерпретация

По 1 баллу начисляется за ответ «н» на вопросы 1, 5, 7 и за ответ «в» на все остальные вопросы. Подсчитывается общая сумма баллов.

0–3 балла – низкий коммуникативный контроль; высокая импульсивность в общении, открытость, раскованность, поведение мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей.

4–6 баллов – средний коммуникативный контроль; в общении – непосредствен, искренне относится к другим, но сдержан в эмоциональных проявлениях, соотносит свои реакции с

поведением окружающих.

7–10 баллов – высокий коммуникативный контроль; постоянно следит за собой, управляет выражением своих эмоций.

Задание 7 (диагностическое). Проведите исследование, направленное на изучение особенностей формирования мотивационно-потребностной сферы личности будущего педагога и потребности в достижениях (шкала самооценки мотивации одобрения): Цит. по: Шкала Марлоу-Крауна для исследования мотивации одобрения: методическое письмо. – Л., 1976).

Одно из проявлений самосознания человека наряду с самооценкой – субъективная для него значимость мнений и оценок окружающих людей. Стремление заслужить похвалу, одобрение становится одним из сильнейших мотивов деятельности.

Для изучения и измерения мотивации одобрения служит шкала, разработанная американскими психологами Д. Крауном и Д. Марлоу. Ниже приводится сокращенный вариант этой шкалы, который состоит из 20 вопросов-суждений. Шкала может быть использована для оценки правдивости высказываний испытуемых, то есть в качестве «шкалы лжи».

Текст опросника

Инструкция. Внимательно прочитайте каждое из приведенных ниже суждений. Если Вы считаете, что оно верно и соответствует особенностям Вашего поведения, то напишите «да», если же оно неверно – «нет».

1. Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку.
2. Я не испытываю колебаний, когда кому-нибудь нужно помочь в беде.
3. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет.
4. Дома я веду себя за столом так же, как в столовой.
5. Я никогда ни к кому не испытывал антипатий.
6. Был случай, когда я бросил что-то делать, потому что не был уверен в своих силах.
7. Иногда я люблю позлословить об отсутствующих.
8. Я всегда внимательно слушаю собеседника, кто бы он ни был.
9. Был случай, когда я придумал вескую причину, чтобы оправдаться.
10. Случалось, я пользовался оплошностью человека.
11. Я всегда охотно признаю свои ошибки.
12. Иногда, вместо того чтобы простить человека, я стараюсь

отплатить ему тем же.

13. Были случаи, когда я настаивал на том, чтобы делали по-моему.

14. У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу.

15. У меня никогда не возникает досады, когда высказывают мнение, противоположное моему.

16. Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что с собой взять.

17. Были случаи, когда я завидовал удаче других.

18. Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с просьбой.

19. Когда у людей неприятности, я иногда думаю, что они получили по заслугам.

20. Я никогда с улыбкой не говорил неприятных вещей.

Обработка результатов и интерпретация

Каждый вопрос по шкале, совпадающий с ключом, оценивается в 1 балл. Обработка результатов опроса включает подсчет итогового показателя с помощью ключа.

Ключ: «да» – 1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 14, 15, 16, 20;

«нет» – 6, 7, 9, 10, 12, 13, 17, 18, 19.

Общий итоговый показатель мотивации одобрения по шкале получают суммированием всех «работающих» вопросов. Итоговый показатель может располагаться в диапазоне от 0 до 20. Чем он выше, тем выше мотивация одобрения, и следовательно, потребность человека в одобрении со стороны других людей, связанная с полным соответствием социальным нормам во взаимодействии с другими людьми.

Задание 8 (диагностическое). Проведите исследование степени агрессивности педагога (Методика оценки агрессивности педагога А. Ассингера. Цит. по кн.: Оганесян, Н. Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры / Н. Т. Оганесян. – М., 2002.)

Инструкция. Тест А. Ассингера позволяет определить, достаточно ли педагог корректен в отношениях со своими коллегами, учениками и легко ли им общаться с ним. Для большей объективности ответов можно провести взаимооценку, когда коллеги отвечают на вопросы друг за друга. Это поможет понять, насколько верна их самооценка. Отвечая на вопросы, вы можете выбрать один из трех предложенных вариантов ответов.

1. Склонны ли вы искать пути к примирению после очередного служебного конфликта?

а) всегда;

б) иногда;

в) никогда.

2. Как вы ведете себя в критической ситуации?

а) внутренне кипите;

б) сохраняете полное спокойствие;

в) теряете самообладание.

3. Каким считают вас коллеги?

а) самоуверенным и завистливым;

б) дружелюбным;

в) спокойным и независтливым.

4. Как вы отреагируете, если вам предложат ответственную должность?

а) примете ее с некоторыми опасениями;

б) согласитесь без колебаний;

в) откажетесь от нее ради собственного спокойствия.

5. Как вы будете себя вести, если кто-то из коллег без разрешения возьмет с вашего стола бумагу?

а) выдадите ему «по первое число»;

б) заставите вернуть;

в) спросите, не нужно ли ему еще что-нибудь.

6. Какими словами вы встретите мужа (жену), если он (она) вернулся(ась) с работы позже обычного?

а) «Что это тебя так задержало?»;

б) «Где ты торчишь допоздна?»;

в) «Я уже начал (а) волноваться».

7. Как вы ведете себя за рулем автомобиля?

а) стараетесь обогнать машину, которая «показала вам хвост»;

б) вам все равно, сколько машин вас обогнало;

в) помчитесь с такой скоростью, чтобы никто не догнал вас.

8. Какими вы считаете свои взгляды на жизнь?

а) сбалансированными;

б) легкомысленными;

в) крайне жесткими.

9. Что вы предпринимаете, если не все удается?

а) пытаетесь свалить вину на другого человека;

б) смиряетесь;

в) становитесь впредь осторожнее.

10. Как вы отреагируете на фельетон о случаях распущенности среди современной молодежи?

а) «Пора бы уже запретить им такие развлечения»;

б) «Надо создать им возможность организованно и культурно отдыхать»;

в) «И чего мы столько с ними возимся?»

11. Что вы ощущаете, если место, которое вы хотели занять, досталось другому человеку?

а) «И зачем я только на это нервы тратил?»;

б) «Видно, его физиономия шефу приятнее»;

в) «Может быть, мне это удастся в другой раз?»

12. Как вы смотрите страшный фильм?

а) боитесь;

б) скучаете;

в) получаете искреннее удовольствие.

13. Если из-за дорожной «пробки» вы опаздываете на важное совещание:

а) будете нервничать во время заседания;

б) попытаетесь вызвать снисходительность партнеров;

в) огорчитесь.

14. Как вы относитесь к своим спортивным успехам?

а) обязательно стараетесь выиграть;

б) цените удовольствие почувствовать себя вновь молодым;

в) очень сердитесь, если не везет.

15. Как вы поступаете, если вас плохо обслужили в ресторане?

а) стерпите, избегая скандала;

б) вызовете метрдотеля и сделаете ему замечание;

в) отправитесь с жалобой к директору ресторана.

16. Как вы себя поведете, если вашего ребенка обидели в школе?

а) поговорите с учителем;

б) устроите скандал родителям;

в) посоветуете ребенку дать сдачи.

17. Какой, по-вашему, вы человек?

а) средний;

б) самоуверенный;

в) пробивной.

18. Что вы ответите подчиненному, с которым столкнулись в дверях учреждения, если он начал извиняться перед вами?

а) «Простите, это моя вина»;

б) «Ничего, пустяки»;

в) «А повнимательней вы быть не можете?!»

19. Как вы отреагируете на статью в газете о случаях хулиганства среди молодежи?

а) «Когда же, наконец, будут приняты конкретные меры?!»;

б) «Надо бы ввести телесные наказания»;

в) «Нельзя все валить на молодежь, виноваты и воспитатели!»

20. Представьте, что вам предстоит заново родиться, но уже животным. Какое животное вы предпочтете?

а) тигра или леопарда;

б) домашнюю кошку;

в) медведя.

Обработка результатов. Теперь внимательно просмотрите выбранные ответы. Суммируйте номера ответов.

Интерпретация

36–44 балла. Вы умеренно агрессивны, но вполне успешно идете по жизни, поскольку в вас достаточно здорового честолюбия и самоуверенности.

45 и более баллов. Вы излишне агрессивны и при этом нередко оказываетесь чрезмерно жестким к другим людям и неуравновешенным. Вы надеетесь добраться до управленческих «верхов», рассчитывая на собственные методы, и добиться успеха, жертвуя интересами домашних, окружающих. Поэтому вас не удивляет неприязнь сослуживцев, но при малейшей возможности вы стараетесь их за это наказать.

35 и менее баллов. Вы чрезмерно миролюбивы, что обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях. Это, конечно, не значит, что вы, как травинка, гнетесь под любым ветерком. И все же побольше решительности вам не помешает!

Если по семи и более вопросам вы набрали по три балла и менее чем по семи вопросам – по одному баллу, то взрывы вашей агрессивности носят, скорее, разрушительный, чем конструктивный характер. Вы склонны к непродуманным поступкам и ожесточенным дискуссиям. Вы относитесь к людям пренебрежительно и своим поведением провоцируете конфликтные ситуации, которых вполне могли бы избежать.

Если же по семи и более вопросам вы получите по одному баллу и менее чем по семи вопросам – по три балла, то вы чрезмерно замкнуты. Это значит, что вам не присущи вспышки агрессивности, но вы подавляете их уж слишком.

Список литературы

1. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М., 1983.

2. Горянина, В. А. Психология общения / В. А. Горянина. – М., 2002.

3. Грехнев, В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М., 1990.

4. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене

общения / А. Б. Добрович. – М., 1987.

5. Добрович, А. Б. Общение: наука и искусство / А. Б. Добрович. – М., 1980.

6. Ершов, П. М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов. – М., 1998.

7. Загвязинский, В. И. Педагогическое предвидение / В. И. Загвязинский // Знание. – 1987. – № 4. – (Серия «Педагогика и психология»).

8. Козлов, Н. И. Как относиться к себе и людям, или практическая психология на каждый день / Н. И. Козлов. – М., 1996.

9. Комисарова, Т. А. Основы делового общения / Т. А. Комисарова. – М., 1991.

10. Леви, В. Л. Искусство быть собой / В. Л. Леви. – М., 1977.

11. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Тарту, 1974.

12. Лобанов, А. А. Основы профессионально-педагогического общения / А. А. Лобанов. – М., 2002.

13. Петровская, Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М., 1989.

14. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии / В. Ю. Питюков. – М., 2001.

15. Психолого-педагогические проблемы общения / под ред. А. А. Бодалева. – М., 1979.

16. Флоренская, Т. А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Т. А. Флоренская. – М., 2001.

17. Читать человека как книгу / сост. Е. Знак. – М., 1998.

Тема 3. Этическая защита в педагогическом общении

Каждая сколько-нибудь яркая личность имеет свой более или менее ярко выраженный эмоциональный строй и стиль, свою основную палитру чувств, в которой оно по преимуществу воспринимает мир.

Л. С. Рубинштейн

Этическая защита как феномен. Физические, экономические, правовые формы защиты. Способы обнаружения этической защиты. Специфика педагогической этической защиты.

Функции педагогической этической защиты (по Н. Е. Щурковой и В. Ю. Питюкову): сохранение педагогом собственного достоинства посредством вопроса на воспроизведение или мимики наивного удивления; корректировка неэтичного поведения воспитанника или ученика посредством ссылки на свои индивидуальные особенности и слабости или окультуренного воспроизведения услышанного; сохранение достоинства воспитанника или ученика посредством подстановки или интерпретации мотива, оправдания неэтичного поведения.

Назначение педагогической этической защиты: ограждение достоинства педагога; корректировка поведения учащегося; сохранение достоинства учащегося; оптимизация процесса общения и обучения.

Провокаторы неэтичного общения (по А. Б. Добровичу): амбиции, самодовольство, зависть, злорадство, захват и перераспределение благ, агрессия, присвоение времени и результатов труда другого, безразличие.

Принципы разрешения неэтичной ситуации (по А. Б. Добровичу): выход чувств, эмоциональное возмещение, авторитет третьего, обнажение агрессии.

Механизмы введения педагогической этической защиты (по Н. Е. Щурковой). Мягкие способы педагогической этической защиты: вопрос на обобщенное воспроизведение услышанного; уточнение адресата; этичное воспроизведение услышанного; объявление личных особенностей в общении; доброжелательное принятие предложенной модели поведения.

Жесткие способы педагогической этической защиты:

прощение пониманием; сопоставление личных качеств и рисунка поведения субъекта общения; прекращение общения молчанием с оставлением собеседника наедине с собой. Отбор форм педагогической этической защиты. Двойная этическая защита.

Способы переработки детьми негативной психологической информации (по Р. М. Грановской): осознание необходимости психологической защиты; присвоение социальных норм; выявление различий между социальными нормами и положительным Я-образом; формирование двойной морали и индивидуальных форм защиты.

Формы психологической защиты у детей: пассивный протест; оппозиция; имитация; эмансипация; компенсация; изоляция (по А. Е. Личко). Корректировка психологических барьеров общения у детей.

Практические задания

Задание 1. Проанализируйте репродукцию рисунка Х. Бидструпа «Моралист» (приложение 2) по следующему плану:

– определите виды группового взаимодействия и формы этической защиты в нем;

– опишите последовательное изменение мотивов взаимодействия, а также способов этической защиты в представленных микроситуациях;

– вербализуйте оценочные суждения взрослого.

– проследите ход развития взаимоотношений и назначение этической защиты в нем;

– определите степень этичности поведения взрослого человека с детьми при ограничении информации;

– охарактеризуйте функции и формы этической защиты детей в каждой из микроситуаций.

Задание 2. Ю. П. Азаров в книге «Искусство воспитывать» описывает игровой алгоритм построения позитивных отношений в системе «педагог – ученик»:

а) таинственный шепот;

б) употребление слов «впервые в жизни», «сказочно»;

в) выдача потрясающих «точных фактов»;

г) наличие интригующих деталей: «О родителях не беспокойтесь, они предупреждены заранее»;

д) цейтнот: «У нас мало времени на размышление. Решайтесь: играть или нет»;

е) предоставление возможности выбора: «Кто сомневается в своих силах – откажитесь»;

ж) указания для скептиков: «Я ничего от вас не скрываю».

Ответьте, какие из вышеперечисленных приемов, модифицировав, можно использовать в системе мягкой этической защиты? Какие – жесткой этической защиты?

Представьте модифицированные варианты этих приемов в письменном виде, отрефлексируйте их.

Задание 3. Прочитайте рассказ.

Л. Г. Алешина

К сожалению, бывает и так…

Утро. Город просыпается. Приходит в движение транспорт. Люди собираются на работу. Спешат к трамваям, автобусам, троллейбусам, метро.

Я – пешеход. Стремительно шагаю, перепрыгиваю через лужи. До остановки за минуту долетел бы, да какая-то бабуся еле ноги передвигает впереди. Обогнал, задел, – кажется, упала. Кто-то вслед бросил: «Поосторожнее бы!». Вскочил в трамвай, глянул в окно – бабусю подняли…

Я – пешеход. Двенадцать лет шагаю по этой улице к метро. В последнее время от быстрой ходьбы задыхаться стал. Сердце сдает. Выхожу из дома пораньше, иду медленно. С обидой слышу, как обгоняющие, кто помоложе, на бегу вскрикивают: «Тащится, как тележка с молоком!». Стараюсь идти поближе к краю тротуара. Иду на работу, в мою родную заводскую бухгалтерию. Восьмой год на пенсии, а без дела сидеть не могу, да и нужен пока. Меня ценят, а на улице я всем мешаю. Иду около стенки, там прислониться можно, если качнет. Сосуды пошаливают, да и годы… Бывает, крикнут на ходу: «Нализался с утра, старый черт!». Я не обижаюсь, вернее, стараюсь не обижаться и, как позволяют ноги, поспешаю в мою родную бухгалтерию…

На остановке транспорта в беспорядочной толчее, устремляясь к дверям, молодые оттесняют старых. Вышли. Двери захлопнулись. Поехали.

Я – пассажир. Ворвался, бросился к месту, сел, расправил ноги, сунул руки в карманы: удобно, тепло. Мои ноги и локти мешают всем, кто пробирается к

выходу. Ворчат. А я виноват? Да? Всегда сижу, что ли? Всегда стремлюсь, конечно…

Я – пассажир. По возрасту имею право входить с передней площадки и сидеть на передних местах. Пока протискиваемся, мысленно, а то и вслух корим друг друга за нерасторопность, неповоротливость. Если сижу, мои ноги всем мешают, оттого что почти не сгибаются…

Я – пассажирка, в моих руках две авоськи, взяться за поручни невозможно. Влезаю в транспорт с трудом. Мужчины недовольны, что толкусь на месте, не поддерживают, не пропускают вперед, не уступают места. Спрашиваю сидящего передо мной парня: «Можно к вам на колени авоську положить?». Соглашается. Иногда бывает, что и место уступят.

Я – покупатель. Вхожу в магазин, не замечая тех, кто стремится выйти. В дверях временная пробка. Все возмущаются друг другом. Расталкиваю, прошел. С ходу спрашиваю: «Колбаса есть?». Смотрю под стекло – оказывается, есть, двух сортов. Спрашиваю: «А сыр есть?». Смотрю на витрину – оказывается, есть. Возмущен молчанием продавщицы, злым ее взглядом. Иду в кассу.

Я – продавщица. Товар разложила, цены расставила. Смотрите, покупайте, что надо. Чего спрашивать?! Плохо видите?! Очки наденьте! Мелко написано?.. Я, что ли, писала?!

Я – заказчица в ателье. Выбираю фасон. Хочу модель номер пять. «Не примите заказ?! Интересно, почему?! Я имею право на выбор!»

Я – приемщица заказов. «Модель номер пять?! С вашей-то фигурой! Да вы что! Соображаете?!»

Я – в кабинете врача. «Назначьте мне уколы! Что значит «не требуется»? Я знаю свой организм и лучше вас знаю, что мне требуется и что не требуется! Пойду жаловаться!»

Я – врач. «Не учите! Знаю, кому что выписывать! Следующий!..»

Я – водитель. Веду машину на дозволенной скорости. Улицу переходят пешеходы, где хотят. Им что красный, что желтый. Затормозишь на третьей скорости, сердце сожмется, ну, думаешь – инфаркт за рулем! Конец тебе, водитель!

Я – пешеход. Если дорога свободна, перехожу. Ну и что ж, что красный? Дорога-то свободна! Ну и что ж, что

машина может появиться каждую секунду?! Ну и что ж, что ей зеленый?! Я же иду! Затормозить обязан, раз человек на дороге!..

И так далее…

Выполните следующие задания:

1. Проиграйте каждую из описанных в рассказе ситуаций.
2. Выделите конфликтные ситуации и способы этической защиты в них.
3. Выделите стрессовые ситуации; обозначьте, для кого из персонажей рассказа они таковыми являются.
4. Представьте Ваши выводы в виде плана-конспекта «Обыденно-житейское общение и его этичность» по плану:

– позиция героя, этичность его поведения;
– позиция автора;
– ваша позиция по отношению к описанному событию;
– оценка событий позиций этичности;
– предполагаемый прогноз развития ситуации:
– в этот день;
– через месяц;
– через 10 лет.

5. Опишите и проанализируйте подобные жизненные ситуации.

Задание 4. Выразите с помощью элементов праксемики, мимики, жестов, пантомимы:

а) действия персонажей;
б) эмоции персонажей;
в) Ваши чувства, вызванные прочтением нижеследующих стихотворений.

Выделите опосредованные формы психологической защиты.

М. Пляцковский
Упрямые утята

Утка учила упрямых утят, как надо правильно крякать.
Только утята совсем не хотят крякать в дождливую слякоть.
Капельки с неба летят и летят, тучам не жаль свою воду.
Разве заставишь упрямых утят крякать в такую погоду?
Утка напрасно ругает утят, вовсе они не упрямы.
Просто утята устали – и спят, дремлют под крылышком мамы.

В. Берестов

Он руку над столом все выше тянет.
Что ж педагог не разу на него не взглянет?
Он – весь нетерпенье: «Спросите меня!»,
Как будто загнал по дороге коня.
Сюда он примчался со срочным пакетом.
Со срочным пакетом и точным ответом…
Не нужно отметки в журнал… он поник —
Не понял никто, что он в тайну проник,
Что чудо свершилось:
Педагогическая ситуация – решилась!

Задание 5. Прочитайте рассказ:

«В пятницу вечером я должен был забрать заказанную в читальном зале библиотеки с четверга книгу. Однако библиотекарь разочаровал меня. Он сказал, что книга действительно уже получена из отдела обработки новых библиотечных поступлений, но, так как она представлена в единственном экземпляре, он хочет оставить ее для работы с нею студентами до субботнего вечера в читальном зале. У меня упало сердце. А я так хотел основательно подготовиться к семинарскому занятию в понедельник! Я стал думать о том, что я могу предпринять в данном случае. Обычно я склонен в таких случаях действовать импульсивно. Но на этот раз я взвесил все имеющиеся у меня возможности:

– настоять на своих правах – погромче;

– напомнить библиотекарю, что он согласился выдать мне эту книгу вечером в пятницу, следовательно, отдать мне ее сейчас же;

– не спорить с ним зря и сказать, что я зайду за книгой в субботу, хотя это меня совсем не устраивает;

– попытаться уговорить себя, что я смогу прожить без выступления на этом семинаре и блестяще подготовиться к следующему;

– сказать библиотекарю: «Ну и держите у себя эту книгу дальше!»;

– попытаться найти вариант обоюдного выигрыша в сложившейся ситуации…»

Ответьте на вопросы:

1. Как, по Вашему мнению, могла развиваться эта ситуация? Чем она завершилась?

2. Какой из предложенных вариантов выхода из скрытого

конфликта Вы считаете наиболее приемлемым? Почему Вы считаете это наилучшим решением?

3. Какие способы этической защиты скрыты в перечисленных в рассказе возможностях завершения сложившейся ситуации?

4. Каковы пути преобразования этой ситуации из конфликтной в познавательную, предоставляющую возможность открыть новые грани общения и познания себя и других людей?

5. Определите, каковы последствия конструктивного и деструктивного решения конфликта, опираясь на следующий перечень:

– тревога;	– уход;
– промедление;	– низкая производительность;
– покой;	– вялость;
– веселье;	– высокое кровяное давление;
– одиночество;	– ощущение силы;
– затаенный гнев;	– облегчение;
– счастье;	– радость общения;
– открытость;	– стресс;
– эффективность;	– чувство успеха;
– развал;	– усталость;
– отрицание;	– болезнь;
– расслабление;	– расширение возможностей;
– поляризация;	– перемены;
– спокойный сон;	– смятение;
– крепкое здоровье;	– мир.

6. Какой из принципов погашения конфликта Вы считаете наиболее действенным и эффективным:

– выход чувств;
– эмоциональное возмещение;
– авторитетный третий;
– обнажение агрессии;
– примирение интересов;
– примирение позиций;
– физический уход от конфликта;
– эмоциональный уход от конфликта;
– подавление;
– компромисс;
– превращение конфликта в новую возможность для самопознания и самореализации?

Обоснуйте, почему Вы так считаете.

Задание 6. Сочините и произнесите обвинительную речь в адрес следующих литературных героев (Взято из кн.: Афанасьев, С. 1000 творческих конкурсов / С. Афанасьев, С. Коморин. – М., 2001.):

– старухи Шапокляк – за выгул крыс в неустановленном месте;

– Емеле – за ловлю рыбы запрещенными способами;

– почтальону Печкину – за получение подарков при исполнении служебных обязанностей;

– Карлсону – за проживание без прописки и без определенных занятий;

– Лисе Алисе и Коту Базилио – за втягивание несовершеннолетних в валютные операции.

Проанализируйте свое выступление с точки зрения этичности выдвигаемых обвинений.

Задание 7. Составьте текст объявления в газете:

– о поиске репетитора по вузовским дисциплинам за умеренную плату;

– об обмене конспектами со студентами младших и более старших курсов;

– о пропаже диска с лекциями по педагогике;

– о покупке шпаргалок к экзамену по педагогике.

Обоснуйте, какие компоненты Вашей рекламы будут наиболее действенными в презентации предлагаемых «товаров» и почему.

Задание 8. Прочитайте диалог.

> Трое студентов Таня, Серёжа и Женя встречаются в библиотеке.
>
> – Какие люди! – радостно изумился Сергей.
>
> – Здравствуй, – сказала Таня.
>
> – Откуда ты здесь взялся, Серёжа? – недоумённо воскликнула староста группы Женя. – Ты же уехал на две недели на чемпионат области по волейболу в составе институтской сборной!
>
> – Кто тебе такое сказал? – удивился Серёжа.
>
> – Да вот Таня и сказала, – ответила Женя.

Выполните задания:

1. Разыграйте диалог в лицах.

2. Опишите чувства участников диалога.

3. Ответьте, кто из участников диалога допустил бестактность и в какой момент диалога.

4. Перемоделируйте описанную выше ситуацию в этически правильную.

5. Завершите диалог в соответствии с выбранной Вами этической позицией. Обоснуйте свой выбор.

Задание 9 (диагностическое). Проведите исследование, направленное на выявление эмоциональной отзывчивости в конфликтных ситуациях (Цит. по кн.: Болотова, А. К. Прикладная психология / А. К. Болотова, И. В. Макарова. – М., 2001).

Опросник эмпатических тенденций А. Мехрабиана и Н. Эпштейна предназначен для исследования эмпатии (сопереживания), умения поставить себя на место другого, способности к эмоциональной отзывчивости в конфликтных ситуациях. Наличие эмпатии способствует сбалансированности межличностных отношений. Определение уровня развития этой способности помогает в самовоспитании профессионально значимых качеств будущих педагогов.[34]

Текст опросника

Инструкция. Опросник содержит 33 утверждения. Прочитайте их и припомните, что переживаете, как Вы считаете, как ведете себя в описанных ситуациях. Если чаще или обычно так, как в утверждении, то пишите «Да» (+), если иначе – «Нет» (-).

1. Меня огорчает, когда я вижу, что кто-то незнакомый мне чувствует себя одиноко.
2. Люди преувеличивают восприимчивость животных и их способность чувствовать.
3. Мне неприятно, когда люди открыто проявляют свои чувства.
4. Меня раздражают люди, которые всегда себя жалеют.
5. Я начинаю нервничать, когда кто-то рядом нервничает.
6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
7. Я принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
8. Иногда песни о любви очень трогают меня.
9. Я очень волнуюсь, когда должен сообщить людям неприятную новость.
10. На мое настроение сильно влияют окружающие.
11. Большинство иностранцев кажутся мне холодными и неэмоциональными.
12. Я бы предпочел профессию, связанную с общением с людьми.
13. Я не слишком расстраиваюсь, если друг действует необдуманно.
14. Я люблю наблюдать, как люди принимают подарки.

15. Одинокие люди часто недоброжелательны.

16. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.

17. Слушая некоторые песни, я чувствую себя счастливым.

18. Когда я читаю роман, то переживаю все на самом деле.

19. Я сержусь, когда вижу, что с кем-то плохо обращаются.

20. Я могу оставаться спокойным, даже если вокруг все волнуются.

21. Если друг обсуждает свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

22. Когда я бываю в кино, меня удивляет, как много вокруг вздыхают, плачут.

23. Чужой смех не заражает меня.

24. Когда я принимаю решения, чувства других людей на меня не влияют.

25. Я теряю душевное равновесие, если окружающие угнетены.

26. Мне тяжело видеть, как люди расстраиваются из-за пустяков.

27. Я очень переживаю, когда вижу страдания животных.

28. Немного глупо переживать то, что происходит в кино или книге.

29. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.

30. Чужие слезы вызывают у меня, скорее, раздражение, чем сочувствие.

31. Я очень переживаю, когда смотрю фильмы.

32. Я часто могу оставаться равнодушным к волнению вокруг.

33. Я считаю, что маленькие дети иногда плачут без видимых причин.

Обработка результатов и интерпретация

Индекс эмпатийности получают путем подсчета количества ответов, совпадающих с *ключом*:

«да» – 1, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29;

«нет» – 2, 3, 4, 6, 11, 12, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33.

Результаты опросника выявляют общую эмоциональную отзывчивость, эмпатийную установку человека в общении с другими людьми, адекватность поведения в конфликтной ситуации.

Задание 10 (диагностическое). Проведите исследование, направленное на выявление уровня тревожности личности (Взято из кн.: Оганесян, М. Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры / М. Т.

Оганесян. – М., 2002.). Личностная шкала проявлений тревоги (методика адаптирована Немчиновой Т. А.)

Инструкция. Опросник предназначен для измерения уровня тревожности (утверждения входят в состав MMPI в качестве дополнительной шкалы). Опросник состоит из 50 утверждений. Для удобства пользования каждое утверждение предлагается обследуемому на отдельной карточке. Согласно инструкции обследуемый откладывает вправо и влево карточки в зависимости от того, согласен он или не согласен с содержащимися в них утверждениями. Тестирование продолжается 15–30 минут.

1. Обычно я спокоен, и вывести меня из себя нелегко.
2. Мои нервы расстроены не более, чем у других людей.
3. У меня редко бывают запоры.
4. У меня редко бывают головные боли.
5. Я редко устаю.
6. Я почти всегда чувствую себя вполне счастливым.
7. Я уверен в себе.
8. Практически я никогда не краснею.
9. По сравнению со своими друзьями я считаю себя вполне смелым человеком.
10. Я краснею не чаще, чем другие.
11. У меня редко бывает учащенное сердцебиение.
12. Обычно мои руки достаточно теплые.
13. Я застенчив не более, чем другие.
14. Мне не хватает уверенности в себе.
15. Порой мне кажется, что я ни на что не годен.
16. У меня бывают периоды такого беспокойства, что я не могу усидеть на месте.
17. Мой желудок сильно беспокоит меня.
18. У меня не хватает духа вынести все предстоящие трудности.
19. Я хотел бы быть таким же счастливым, как другие.
20. Мне кажется порой, что передо мной нагромождены такие трудности, которые мне не преодолеть.
21. Мне нередко снятся кошмарные сны.
22. Я замечаю, что мои руки начинают дрожать, когда я пытаюсь что-либо сделать.
23. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.
24. Меня весьма тревожат возможные неудачи.
25. Мне приходилось испытывать страх в тех случаях, когда я точно знал, что мне ничто не угрожает.
26. Мне трудно сосредоточиться на работе или на каком-либо задании.

27. Я работаю с большим напряжением.

28. Я легко прихожу в замешательство.

29. Я почти все время испытываю тревогу из-за кого-либо или из-за чего-либо.

30. Я склонен принимать все слишком всерьез.

31. Я часто плачу.

32. Меня нередко мучают приступы рвоты и тошноты.

33. Раз в месяц или чаще у меня бывает расстройство желудка.

34. Я часто боюсь, что вот-вот покраснею.

35. Мне очень трудно сосредоточиться на чем-либо.

36. Мое материальное положение весьма беспокоит меня.

37. Нередко я думаю о таких вещах, о которых ни с кем не хотелось бы говорить.

38. У меня бывали периоды, когда тревога лишала меня сна.

39. Временами, когда я нахожусь в замешательстве, у меня появляется сильная потливость, что очень смущает меня.

40. Даже в холодные дни я легко потею.

41. Временами я становлюсь таким возбужденным, что мне трудно заснуть.

42. Я человек легко возбудимый.

43. Временами я чувствую себя совершенно бесполезным.

44. Порой мне кажется, что мои нервы сильно расшатаны и я вот-вот выйду из себя.

45. Я часто ловлю себя на том, что меня что-то тревожит.

46. Я гораздо чувствительнее, чем большинство других людей.

47. Я почти все время испытываю чувство голода.

48. Я часто расстраиваюсь из-за пустяков.

49. Жизнь для меня связана с невероятным напряжением.

50. Ожидание всегда нервирует меня.

Обработка результатов. Оценка результатов исследования по опроснику производится путем подсчета количества ответов обследуемого, свидетельствующих о тревожности.

Каждый ответ «да» на высказывания 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50 и ответ «нет» на высказывания 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 оценивается в 1 балл.

Интерпретация. Суммарная оценка: *40–50 баллов* рассматриваются как показатель очень высокого уровня тревоги; *25–40 баллов* свидетельствуют о высоком уровне тревожности личности; *15–25 баллов* – о среднем (с тенденцией к высокому) уровне; *5–15 баллов* – о среднем (с тенденцией к низкому) уровне

и *0–5 баллов* – о низком уровне тревожности.

Задание 11 (диагностическое). Проведите исследование, направленное на выявление доминирующей стратегии психологической защиты в обществе. (Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В. В. Бойко.)

Инструкция. Чтобы определить стратегию психологической защиты, важно выбрать ответ, который более всего вам ближе:

1. О себе можете сказать, что:

а) вы человек миролюбивый, покладистый;

б) вы человек гибкий, способный обходить острые ситуации, избегать конфликтов;

в) вы человек, идущий напрямую, бескомпромиссный, категоричный.

2. Когда вы мысленно выясняете отношения со своим обидчиком, то чаще всего:

а) ищете способ примирения;

б) обдумываете способ не иметь с ним дел;

в) размышляете о том, как его наказать и поставить на место.

3. В спорной ситуации, когда партнер явно не старается и не хочет вас понять, вы вероятнее всего:

а) будете спокойно добиваться того, чтобы он вас понял;

б) постараетесь свернуть с ним общение;

в) будете горячиться, обижаться или злиться.

4. Если, защищая важные для себя интересы, вы почувствуете, что можете поссориться с хорошим человеком, то:

а) пойдете на значительные уступки;

б) отступите от своих притязаний;

в) будете отстаивать свои интересы.

5. В ситуации, где вас стараются обидеть или унизить, вы, скорее всего:

а) постараетесь запастись терпением и довести начатое дело до конца;

б) дипломатичным образом уйдете от контактов;

в) дадите достойный отпор.

6. Во взаимодействии с властным и в то же время справедливым руководителем вы:

а) сможете сотрудничать во имя интересов дела;

б) постараетесь как можно меньше контактировать с ним;

в) будете сопротивляться его стилю, активно защищая свои интересы.

7. Если решение вопроса зависит только от вас, но партнер

задел ваше самолюбие, то вы:

а) пойдете ему навстречу;

б) уйдете от конкретного решения;

в) решите вопрос не в пользу партнера.

8. Если кто-то из друзей время от времени будет позволять себе обидные выпады в ваш адрес, вы:

а) не станете придавать этому особого значения;

б) постараетесь ограничить или прекратить контакты;

в) всякий раз дадите достойный отпор.

9. Если у партнера есть претензии к вам и он при этом раздражен, то вам привычнее:

а) прежде успокоить его, а затем реагировать на претензии;

б) избежать выяснения отношений с партнером в таком состоянии;

в) поставить его на свое место или прервать.

10. Если кто-нибудь из коллег станет рассказывать вам о том плохом, что говорят о вас другие, то вы:

а) тактично выслушаете все до конца;

б) пропустите мимо ушей;

в) прервете рассказ на полуслове.

11. Если партнер слишком проявляет напористость и хочет получить выгоду за ваш счет, то вы:

а) пойдете на уступку ради мира;

б) уклонитесь от окончательного решения в расчете на то, что партнер успокоится, и тогда вы вернетесь к вопросу.

12. Когда вы имеете дело с партнером, который действует по принципу «урвать побольше», вы:

а) терпеливо добиваетесь своих целей;

б) предпочитаете ограничить взаимодействие с ним;

в) решительно ставите такого партнера на место.

13. Имея дело с нагловатой личностью, вы:

а) находите к ней подход посредством терпения и дипломатии;

б) сводите общение до минимума;

в) действуете теми же методами.

14. Когда спорщик настроен к вам враждебно, вы обычно:

а) спокойно и терпеливо преодолеваете его настрой;

б) уходите от общения;

в) осаждаете его или отвечаете тем же.

15. Когда вам задают неприятные вопросы «с подтекстом», вы чаще всего:

а) спокойно отвечаете на них;

б) уходите от прямых ответов;

в) «заводитесь», теряете самообладание.

16. Когда возникают острые разногласия между вами и партнером, то это чаще всего:

а) заставляет вас искать выход из положения, находить компромисс, идти на уступки;

б) побуждает вас сглаживать противоречия, не подчеркивать различия в позициях;

в) активизирует ваше желание доказать свою правоту.

17. Если партнер выигрывает в споре, вам привычнее:

а) поздравить его с победой;

б) сделать вид, что ничего особенного не происходит;

в) «сражаться до последнего патрона».

18. В случаях, когда отношения с партнером обретают конфликтный характер, вы взяли себе за правило:

а) «мир любой ценой» – признать свое поражение, принести извинения, пойти навстречу пожеланиям партнера;

б) ограничить контакты, уйти от спора;

в) «расставить точки над і» – выяснить все разногласия, непременно найти выход из ситуации.

19. Когда конфликт касается ваших интересов, то вам чаще всего удается его выигрывать:

а) благодаря дипломатии и гибкости ума;

б) за счет выдержки и терпения;

в) за счет темперамента и эмоций.

20. Если кто-то из коллег намеренно задевает ваше самолюбие, вы:

а) мягко и корректно сделаете ему замечание;

б) не станете обострять ситуацию, сделаете вид, будто ничего не случилось;

в) дадите достойный отпор.

21. Когда близкие критикуют вас, то вы:

а) принимаете их замечания с благодарностью;

б) стараетесь не обращать на критику внимания;

в) раздражаетесь, сопротивляетесь или злитесь.

22. Если кто-либо из родных или близких говорит вам неправду, вы обычно предпочитаете:

а) спокойно и тактично добиваться истины;

б) сделать вид, что не замечаете ложь, обойти неприятный поворот дела;

в) решительно вывести лгуна «на чистую воду».

23. Когда вы раздражены, нервничаете, то чаще всего:

а) ищете сочувствия, понимания;

б) уединяетесь, чтобы не показать свое состояние на партнерах;

в) на ком-нибудь отыгрываетесь, ищете «козла отпущения».

24. Когда кто-то из коллег, менее способный, чем вы, получает поощрение начальства, вы:

а) радуетесь за коллегу;

б) не придаете особого значения факту;

в) расстраиваетесь, огорчаетесь или злитесь.

Обработка результатов. Для определения присущей вам стратегии психологической защиты в общении с партнером надо подсчитать сумму ответов каждого типа: «а» – миролюбие, «б» – избегание, «в» – агрессия. Чем больше ответов того или иного типа, тем отчетливее выражена соответствующая стратегия; если их количество примерно одинаковое, значит, в контакте с партнерами вы активно используете различные защиты своей субъективной реальности.

Интерпретация. Миролюбие – психологическая стратегия защиты субъектной реальности личности, в которой ведущую роль играют интеллект и характер.

Интеллект погашает или нейтрализует энергию эмоций в тех случаях, когда возникает угроза для Я личности. Миролюбие предполагает партнерство и сотрудничество, умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым, готовность жертвовать некоторыми своими интересами во имя главного – сохранения достоинства. В ряде случаев миролюбие означает приспособление, стремление уступить напору партнера, не обострять отношения и не ввязываться в конфликты, чтобы не подвергать испытаниям свое Я.

Одного интеллекта, однако, часто недостаточно, чтобы миролюбие стало доминирующей стратегией защиты. Важно еще иметь подходящий характер – мягкий, уравновешенный, коммуникабельный. Интеллект в ансамбле с «хорошим» характером создают психогенную предпосылку для миролюбия. Разумеется, бывает и так, что человек с не очень хорошим характером также вынужден демонстрировать миролюбие. Скорее всего, его «обломала жизнь» и он сделал мудрый вывод: надо жить в мире и согласии. В таком случае его стратегия защиты обусловлена опытом и обстоятельствами, то есть она является социогенной. Важно не то, что движет человеком: природа или опыт, главное – результат: выступает ли миролюбие ведущей стратегией психологической защиты или проявляется лишь эпизодически, наряду с другими стратегиями.

Миролюбие – не идеальная стратегия защиты Я, пригодная во всех случаях. Сплошное миролюбие – признак безволия, утраты чувства собственного достоинства, которое и призвана оберегать психологическая защита. Лучше всего, когда миролюбие доминирует и сочетается с прочими стратегиями.

Избегание – психологическая стратегия защиты субъектной реальности, основанная на экономии интеллектуальных и эмоциональных ресурсов.

Индивид привычно обходит и без боя покидает зоны конфликтов и напряжений, когда его Я подвергается атакам. При этом он в открытую не растрачивает энергию эмоций и минимально напрягает интеллект. Причины такого поведения разные.

Избегание носит психогенный характер, если оно обусловлено природными особенностями индивида. У него слабая врожденная энергия: бедные, ригидные эмоции, посредственный ум, вялый темперамент.

Возможен иной вариант: человек обладает от рождения мощным интеллектом, чтобы уходить от напряженных контактов, связанных с теми, кто досаждает его Я. Но наблюдения показывают, что одного ума для доминирующей стратегии избегания недостаточно. Умные люди часто активно вовлекаются в защиту своей субъектной реальности, и это естественно: интеллект призван стоять на страже наших потребностей, интересов, ценностей и завоеваний. Очевидно, нужна еще и воля.

Наконец, возможен и такой вариант, когда человек заставляет себя обходить острые углы в общении и конфликтные ситуации. Для этого надо обладать крепкой нервной системой, волей и, несомненно, жизненным опытом за плечами.

Итак, стратегия миролюбия строится на основе интеллекта и уживчивого характера – весьма высокие требования к личности. Кажется, что стратегия избегания проще, не требует особых умственных и эмоциональных затрат, но и она обусловлена повышенными требованиями к нервной системе и воле. Пользоваться же агрессией в качестве защиты своего Я довольно просто.

Агрессия – психологическая стратегия защиты субъектной реальности личности, действующей на основе инстинкта.

Инстинкт агрессии – один из «большой четверки» инстинктов, свойственных всем животным, – голод, секс, страх и агрессия. Достаточно вспомнить типичные ситуации общения, насколько эта реакция легко воспроизводима, привычна и часто встречается. Ее мощная энергетика защищает Я личности в любых условиях. Агрессивных обычно бывает видно издалека. При этом интеллект играет роль передаточного звена, раскручивая «маховик» агрессии.

Список литературы

1. Грановская, Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – М., 1997.

2. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. – М., 1984.

3. Кричевский, Р. Л. Психология малой группы: теоретические и прикладные аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М., 1991.

4. Леви, В. Л. Искусство быть другим / В. Л. Леви. – М., 1979.

5. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии / В. Ю. Питюков. – М., 2001.

6. Психология человеческих проблем: хрестоматия / сост. К. В. Сельченок. – М., 1998.

7. Роббер, М. А. Психология индивида и группы / М. А. Роббер, Ф. Тильман. – М., 1988.

8. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – М., 1987.

9. Рудестам, М. К. Групповая психотерапия / М. К. Рудестам. – М., 1990.

10. Селье, Г. Когда стресс не приносит горя / Г. Селье. – М., 1992.

11. Сеченов, И. М. Психология поведения: избр. психол. труды / И. М. Сеченов. – М.-Воронеж, 1997.

12. Фрейд, З. Психология бессознательного: сборник произведений / З. Фрейд. – М., 1989.

13. Фридман, Л. М. Изучение личности учащихся и ученических коллективов / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. – М., 1988.

Тема 4. Педагогическое требование

Создается слово как слово и возвышает его над криком и шумом спрятанное в нем предложение.

Мишель Фуко

Понятие общежития. Социальные нормы. Социальные связи. Носители культуры. Контекст культуры. Ценность передачи культурных достижений от поколения к поколению.

Формы трансляции педагогического требования: вербальные и невербальные, непосредственные и опосредованные. Непосредственные вербальные формы трансляции педагогического требования: просьба, совет, рекомендация, деловое распоряжение, приказ.

Опосредованные вербальные формы трансляции педагогического требования: рассказ, аналогия, вопрос, удивление, намек.

Невербальные формы трансляции педагогического требования: пауза, мимика, пластика.

Условия результативности педагогического требования: доведение до логического конца; инструктивность опережающая, предваряющая, сопровождающая; педагогический такт в предъявлении требования; актуализация мажорных способностей педагога.

Педагогическое требование как способ предъявления нормы жизнедеятельности: просьба («Будьте добры…»); организация действия («Давайте…»); совет («Я думаю, что лучше…»); рекомендация (объективный совет); приказ («Не входить!»); пожелание («Я»-сообщение). Культуросообразные формы педагогического требования. Условия предъявления педагогического требования. Способы предъявления педагогического требования.

Оптимизация педагогического требования: мимическое и пластическое подкрепление; положительная словесная оценка, в том числе и ранее не проявлявшихся качеств; вербализация новых впечатлений; благодарность за доставленное удовольствие от понимания и выполнения педагогического требования; констатация результата действий.

Технология предъявления требования (по Н. Е. Щурковой): предъявление и доведение педагогического требования до

логического завершения; сопровождение педагогического требования подробными инструкциями; позитивная направленность предъявляемого педагогического требования; доступность пониманию ребенка высказанного педагогом требования; внимание к деталям предъявляемого требования. Конфликт неприятия педагогического требования. Содержание педагогического конфликта: бытовой, административный, психологический, профессиональный, этический, идеологический, статусный. Условия преобразования бытового, административного, профессионального и психологического конфликтов в позитивное взаимодействие. Пути разрешения этического и амбициозного конфликтов. Позитивная направленность путей смягчения и нивелирования идеологических конфликтов. Формы конфликтов: недовольство, разногласие, противостояние, противоборство. Обогащение внутреннего мира субъектов конфликта как критерий его профессионального разрешения. Способы разрешения педагогических конфликтов: юмор, «комфортное поглаживание», компромисс, перемоделирование ситуации, обращение к компетентному источнику, жесткое требование, подавление, разрыв отношений.

Практические задания

Задание 1. Проанализируйте репродукцию Х. Бидструпа «Плата за мир» (приложение 3) и «Игрушки» (приложение 3-б) по следующему плану.

1. Вербализуйте требования, выдвигаемые взрослыми к ребенку и друг к другу в нарисованной серии ситуаций.
2. Назовите культуросообразные формы предъявления этих требований.
3. Определите целесообразность требований взрослых.
4. Предложите собственный позитивный вариант развития или корректирования событий в каждой микроситуации.
5. Покажите перспективу социального развития ребенка и взрослых.
6. Проанализируйте перспективы личностного развития ребенка в контексте представленных в рисунках форм предъявления требования.
7. Закончите каждую микроситуацию предъявлением целесообразного педагогического требования.

Задание 2. В контексте культуросообразности предъявления педагогического требования рассмотрите несколько

литературных примеров.

Р. Киплинг

Кошка, которая гуляет сама по себе

…Человек, конечно, был… страшно дикий, ужасно дикий. И никогда бы ему не сделаться ручным, если бы не женщина. Это она объявила ему при первой же встрече, что ей не нравится его дикая жизнь. Она живо сыскала ему для жилья уютную, сухую Пещеру… Она посыпала пол чистым песочком и развела в глубине Пещеры отличный костер… Потом она повесила у входа в Пещеру шкуру Дикой Лошади хвостом вниз и сказала Мужчине:

– Вытирай, милый, ноги перед тем, как войти.

А. А. Вайнер, Г. А. Вайнер

Визит к минотавру

…Вошел в комнату вечно улыбающийся Леонидов и сказал:

– Твой поезд убывает без пяти двенадцать ночи. Билет в воинской кассе.

– Спасибо, старик. Слушай, а ты не интересовался составом последнего авиарейса?

Леонидов ухмыльнулся еще шире:

– Представь себе, интересовался. Пассажира, по фамилии Белаш, не числится.

– Хм, может быть, я ломлюсь в открытую дверь? У тебя телефон Центральной диспетчерской такси есть?

– Есть, а зачем?

– Я хочу узнать точно, когда он приехал от Преображенского. Там в журнале заказов регистрируют время подачи машины.

– Пожалуйста, – Леонидов придвинул к себе аппарат, набрал номер и бойким голосом сказал: – Алле, алле, диспетчерская служба такси? Девушка, с вами говорят из уголовного розыска города. Здравствуйте. Нам тут

справочка одна понадобилась, вот я передаю товарищу трубку, вы его проинформируйте, пожалуйста.

Я услышал мягкий девичий голос с украинским выговором:

– Слушаю вас, товарищ…

Л. Фейхтвагнер

Мудрость чудака, или Смерть и преображение Жан-Жака Руссо

– Я вижу, мой мальчик, что ты не понимаешь существа философии, – все еще урезонивал он сына. – Философия ставит проблемы, и на этом ее роль кончается; решать их – дело каждого в отдельности. И решение лишь в том случае может быть правильно, если ученик углубляется в философию учителя с любовью, благоговением и, – он слегка повысил голос, – с самодисциплиной.

– Так именно я и поступил, батюшка, – негромко, но решительно сказал Фернанд. – Я сделал выводы из жан-жаковского учения, отвечающие моим запросам. Выводы вполне закономерные… Пожалуйста, батюшка, не вздумайте отчитывать меня, как мальчишку, – выпалил он. – Я молод, разумеется. Но молодые люди лучше понимают Жан-Жака, чем другие. Только молодежь способна в совершенстве понять его, он сам так сказал однажды.

Определите:

а) способ предъявления требований;

б) ценностную идею, переданную через данное требование от человека к человеку, от поколения к поколению;

в) форму предъявления требования;

г) наличие в требовании положительного подкрепления; проанализируйте, в чем оно выражается.

Задание 3. Вспомните сказки Г. Х. Андерсена «Огниво», «Гадкий утенок», «Дюймовочка», «Стойкий оловянный солдатик», «Новый наряд короля», русские народные сказки «Курочка Ряба», «Колобок», «Гуси-лебеди». Расскажите и инсценируйте одну из этих сказок, насыщая ее специальной лексикой: педагогической, политической, юридической, медицинской, военной (Взято из кн.:

Афанасьев, С. 1000 творческих конкурсов / С. Афанасьев, С. Коморин. – М., 2001).

Проследите, насколько точно выдержано это требование. Проанализируйте содержание вновь созданной сказки, её смысл и воспитательное воздействие.

Задание 4. Придумайте новые названия всем 12 месяцам календаря и объясните, почему Вы дали такие названия:

– в соответствии с изучаемыми темами предмета;

– в связи с изменениями в сезонной одежде;

– с повышением процента лени у студентов в ходе учебного процесса;

– другие причины (Взято из кн.: Афанасьев, С. 1000 творческих конкурсов / С. Афанасьев, С. Коморин. – М., 2001).

Задание 5 (диагностическое). Проведите исследование, направленное на определение тревожности (по Ч. Д. Спилбергеру).

Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже в таблице 18 предложений и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно. Над вопросом долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Таблица 18

№ п/п	Предложения	Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
1	2	3	4	5	6
1	Я испытываю удовлетворение	1	2	3	4
2	Я быстро устаю	1	2	3	4
3	Я легко могу заплакать	1	2	3	4
4	Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие	1	2	3	4
5	Бывает, что я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решения	1	2	3	4
6	Я чувствую себя бодрым	1	2	3	4
7	Я спокоен, хладнокровен, собран	1	2	3	4
8	Ожидание трудностей очень тревожит меня	1	2	3	4
9	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
10	Я вполне счастлив	1	2	3	4
11	Я принимаю все слишком близко к сердцу	1	2	3	4
12	Мне не хватает уверенности	1	2	3	4
13	Я чувствую себя в безопасности	1	2	3	4
14	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
15	У меня бывает хандра	1	2	3	4
16	Я бываю доволен жизнью	1	2	3	4
17	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
18	Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом не могу о них забыть	1	2	3	4
19	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
20	Меня охватывает сильное беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Подсчет количества баллов осуществляется следующим образом: из суммы ответов на вопросы 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20 вычитается сумма ответов на вопросы 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19. К полученной разнице прибавляется цифра 35. Суммарный показатель по шкале Спилбергера показывает: до 30 баллов – низкий уровень тревожности, от 30 до 45 – средний уровень, свыше 45 – высокий уровень тревожности (Цит по кн.: Петрушин, В. И. Музыкальная психология: учебное пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М.: Владос, 1997. – С. 365–366.).

Задание 6. (диагностическое). Проведите исследование, направленное на выявление уровня сформированности волевых качеств личности.[35] (Методика обработки результатов

приводится в конце теста.) За ответы на каждый вопрос присваиваются следующие баллы: 1 – так не бывает; 2 – пожалуй, неверно; 3 – может быть; 4 – наверное, да; 5 – уверен, что да.

Целеустремленность

1. Умение ставить ясные цели и задачи:

а – имею ясную перспективную цель профессионального совершенствования на 3–4 года вперед;

б – совместно с преподавателем планирую уровень достижений на предстоящий год; намечаю конкретные задачи на соответствующие этапы подготовки;

в – ставлю очередные задачи на ближайшие занятия, зачеты, экзамены.

2. Умение планомерно осуществлять свою деятельность:

а – выполняю планы отдельных домашних заданий;

б – выполняю планы выступлений на зачетах и экзаменах;

в – оцениваю проведенные занятия, пройденные зачеты и экзамены; корректирую намеченные планы.

3. Умение подчинять себя достижению поставленной цели:

а – ради достижения цели соблюдаю строгий режим;

б – цели и задачи профессионального роста являются для меня мощным источником активности;

в – я испытываю огромное чувство удовлетворения от процесса своих учебных занятий.

Настойчивость и упорство

4. Умение упорно добиваться намеченной цели:

а – я занимаюсь иностранным языком регулярно и неукоснительно соблюдаю положенное количество часов, отведенных на занятия;

б – кропотливо и тщательно я стараюсь отрабатывать технику произношения иностранных слов;

в – упорно и последовательно я стараюсь преодолевать свои недостатки в произношении.

5. Умение превозмогать негативные настроения:

а – при развитии чувства усталости я стараюсь проявить терпение и продолжаю занятия, не снижая рабочего накала;

б – находясь в плохом настроении, я могу принудить себя к действиям через «не хочу» или «не могу»;

в – терпеливо и длительно я могу повторять однообразные и скучные, но нужные упражнения.

6. Умение продолжать деятельность, несмотря на неудачи и другие сложности:

а – неудача в выполнении упражнений мобилизует меня на достижение цели;

б – в случае неудачи я склонен к увеличению длительности своих занятий;

в – неудачно сдав зачет по иностранному языку, я не падаю духом и продолжаю заниматься.

Решительность и смелость

7. Умение своевременно принимать ответственные решения:

а – я могу своевременно принять решение о выполнении какого-либо действия, намерения, поступка, когда нельзя медлить;

б – я могу своевременно принять решение о выполнении необходимых действий в условиях риска;

в – я могу своевременно принять решение в условиях моральной ответственности за свои действия перед коллективом (группой, курсом).

8. Умение подавлять чувство страха:

а – в условиях зачета или экзамена испытываю стремление к риску и желание перейти к действию (рассказать на иностранном языке самостоятельно проработанную статью из журнала);

б – в условиях ответственного выступления я мысленно отключаюсь от переживаний и целиком сосредоточиваюсь на своих исполнительских действиях;

в – в обстановке моральной ответственности я сознательно преодолеваю неблагоприятные переживания и решительно действую (заменить заболевшего преподавателя).

9. Умение безотказно выполнять принятые решения:

а – после принятия решения о выполнении ответственного действия (задания) я непременно приступаю к его практическому выполнению;

б – начав переводить трудный текст, я продолжаю это делать до конца, даже если при этом допускаю ошибки;

в – неудачи при переводе сложных текстов мобилизуют меня на повторные попытки добиться успеха.

Выдержка и самообладание

10. Умение сохранять ясность мысли:

а – на зачете или экзамене я могу сосредоточиваться, распределять и переключать внимание, несмотря на волнующую обстановку;

б – я не допускаю «пораженческих» мыслей и негативных представлений под влиянием неудач и ошибок на зачетах и экзаменах;

в – в напряженной обстановке экзамена я могу обдуманно действовать в соответствии с тем, что я знаю и умею делать.

11. Умение владеть своими чувствами:

а – я могу легко повысить свой эмоциональный тонус в состоянии апатии, растерянности, тревоги и беспокойства;

б – я могу легко снизить уровень своего эмоционального возбуждения (при волнении, боли, негодовании, преувеличенном представлении об ответственности);

в – в случае удачи на экзамене я не проявляю излишней самоуверенности, беспечности и мнимого превосходства над другими.

12. Умение управлять своими действиями:

а – я могу сохранять контроль над своими движениями даже при появлении чувств усталости, раздражения, недовольства собой;

б – несмотря на неудачи на зачетах, я стремлюсь продолжать осваивать язык на уровне своих возможностей;

в – в конфликтных ситуациях я могу легко удержать себя от неэтичных поступков и действий (грубых слов, пререканий, ухода из класса).

Самостоятельность и инициативность

13. Умение проявлять независимость в решениях и действиях:

а – я критически отношусь к предлагаемым советам со стороны товарищей; я не склонен подражать своим удачливым товарищам;

б – я люблю самостоятельно готовиться к очередным занятиям (читаю и конспектирую нужные книги, выполняю необходимые задания);

в – после выступлений на зачете или экзамене я предпочитаю собственный анализ того, что у меня получилось, а что нет.

14. Умение проявлять личный почин и новаторство:

а – я люблю изобретать упражнения и предлагать оригинальные планы изучения иностранного языка;

б – я склонен самостоятельно планировать этапы своего профессионального роста;

в – мне нравится искать индивидуальные пути совершенствования своего профессионального мастерства.

15. Умение проявлять находчивость и сообразительность:

а – я легко приспосабливаюсь к неожиданным изменениям условий занятий и экзаменов (перенос во времени и в помещении);

б – в диалоге на иностранном языке я могу быстро изменить характер своего речевого взаимодействия, ориентируясь на партнера по диалогу;

в – я могу быстро перестроиться в ответе на зачете или экзамене в зависимости от наличия слушателей, отношения

экзаменатора.

Задание выполняют поодиночке или вдвоем, когда студенты оценивают друг друга. Оценка результатов: *по каждому* волевому качеству: 36–45 баллов – высокий уровень; 26–35 – средний; 15–25 – низкий. Обобщение результатов производится по схеме (см. табл. 19):

Таблица 19

Волевые качества	Волевые умения	Оценки признаков волевых качеств			
		а	б	в	общая
I. Целеустремленность	1. Ставить ясные цели и задачи	3	5	4	12
	2. Планомерно осуществлять деятельность	4	3	2	9
	3. Подчинять себя достижению поставленной цели	5	5	5	15
				Всего:	36
II. Настойчивость и упорство	4. Длительно добиваться намеченной цели				
	5. Превозмогать тягостные состояния				
	6. Продолжать деятельность, несмотря на неудачи				
III. Решительность и смелость	и т. д.				

Список литературы

1. Аникеева, Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе / Н. П. Аникеева. – М., 1983.

2. Кабаченко, Т. С. Методы психологического воздействия / Т. С. Кабаченко. – М., 2000.

3. Коджаспирова, Г. М. Культура профессионального самообразования педагога: пособие / Г. М. Коджаспирова; под ред. Ю. М. Забродина. – М., 1994.

4. Лутошкин, А. Н. Как вести за собой / А. Н. Лутошкин. – М., 1986.

5. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М., 1993.

6. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М., 1994.

7. Питюков, В. Ю. Основы педагогической психологии / В. Ю. Питюков. – М., 2001.

8. Синицына, И. Е. Педагогический такт и мастерство учителя

/ И. Е. Синицына. – М., 1983.

9. Страхов, И. В. О психологической основе педагогического такта / И. В. Страхов // Вопросы психологии. – 1960. – № 3.

10. Сухомлинский, В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – Киев, 1987.

11. Щуркова, Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н. Е. Щуркова. – М., 1997.

12. Щуркова, Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков, А. П. Савченко, Е. А. Осипова. – М., 1994.

Тема 5. Педагог как оратор

Языком человек выражает не только что-либо, он им выражает также и самого себя.

Г. Габеленц

Определение понятий *суждение, факт, тезис, аргумент, истина, идея, иллюстрация, абстракция*. Ораторское искусство: история зарождения, развития, трансформации, совершенствования.

Типы информационно-речевого воздействия педагога: объективное рассмотрение истины; субъективное представление идеи. Представление истины: рассмотрение закономерных явлений, ознакомление с открытиями науки, объективность истины. Представление идеи: выявление отношения к явлениям жизни, субъективность идеи.

Пластические умения педагога при реализации информационно-речевого воздействия: открытость позы; баланс «диагонали», «вертикали», динамики, статики и семиотики позы; жестикуляция психологическая, дидактическая и описательная; мелодичность, гармоничность, скоординированность.

Логические умения педагога при реализации информационно-речевого воздействия: конструирование содержания информационно-речевого воздействия; конструирование отдельных фраз; умение соблюдать логику в выстраивании последовательности «тезис – аргумент – иллюстрация» и «иллюстрация – аргумент – тезис»; повторение как условие запоминания; постановка репродуктивных, риторических и проблемных вопросов.

Экспрессивные умения педагога при реализации информационно-речевого воздействия: образность высказываний; интонационная выразительность; метафоричность суждений; сравнения и аналогия при объяснении; символизация информационно-речевого воздействия; интонационное разнообразие речи как условие активизации эмоциональной окрашенности содержания информационно-речевого воздействия.

Дискуссионные умения педагога при реализации информационно-речевого воздействия: создание образа индивидуализированного и коллективного сотрудничества при выстраивании диалога педагога и учащегося (учащихся) в

процессе учебной и внеучебной деятельности; создание образа собеседования (уточнение контекста сообщения, согласование основных рабочих понятий, создание условий для общения, исключение недоговоренности, предоставление права на собственное мнение, исключение авторитарного давления).

Перцептивные умения педагога при реализации информационно-речевого воздействия: учет особенностей восприятия и отражения действительности детьми, умение видеть и слышать особенности их мировосприятия.

Типы ораторов. Формула убедительности: тезис – антитезис – аргумент – иллюстрация. Тезис как выдвижение социально значимой ценности или ценностного отношения. Роль аргумента в публичном выступлении. Формы иллюстрации: словесная, художественная, натурально-предметная, графическая, условно-символическая, наглядно-действенная. Логика и алгоритм построения публичного выступления по типу: что? где? когда? зачем? как? Организационное обеспечение успешности публичного выступления.

Этика оратора. Способы активизации внимания и мышления слушателей: обращение к жизненному опыту присутствующих в аудитории; наличие расширенных рекомендаций оратора по теме выступления; оповещение о компетентных источниках информации; собственный оригинальный комментарий к первоисточникам; определение цели совместной с публикой работы; импровизационность формулирования суждений оратора; открытая, доверительная манера общения.

Практические задания

Задание 1. Проанализируйте репродукцию рисунка Х. Бидструпа «Оратор» (приложение 6) по следующему плану:

1. Охарактеризуйте рисунок поведения оратора в процессе подготовки к публичному выступлению и на лекции.
2. Опишите поведенческие реакции, иллюстрирующие отношение публики к оратору.
3. Определите степень убедительности публичного выступления этого оратора. Аргументируйте свой ответ.
4. Предложите собственную формулу убедительности. Обоснуйте ее.
5. Напишите мини-сочинение на тему «Этика ораторского выступления».

Задание 2. Проанализируйте репродукцию рисунков Х. Бидструпа «Манера говорить» и «Круг замкнулся» (приложения 7

и 8) по плану:

1. Тип сообщения.
2. Качество сообщения.
3. Характер взаимодействия между оратором и слушателями.
4. Последствие общения.
5. Механизмы психологической защиты в межличностном общении.

Задание 3. Прочитайте нижеследующие стихотворения в различных эмоциональных настроениях (см. приложение 9). С помощью мимики, жестов и пантомимы отобразите содержание стихотворений. Выберите для себя наиболее комфортное настроение. Обоснуйте свой выбор.

В. Орлов
Мышиная песенка
Утром на базар бежала кошка,
На плече она несла лукошко.
В нем двенадцать маленьких мышей.
Серых от хвоста и до ушей.
На базаре плохо стало кошке
Оттого, что дырочка в лукошке.
Нет в лукошке маленьких мышей,
Серых от хвоста и до ушей.
Кошка и сегодня, вероятно,
Хочет свой товар вернуть обратно.
Ищет кошка маленьких мышей,
Серых от хвоста и до ушей.
– Не найдет!

Петушок идет домой
Рано утром мама-квочка
В класс отправила сыночка.
Говорила: «Не ленись, не дерись, не петушись.
Поспеши, уже пора. Ну, ни пуха, ни пера».
Через час, едва живой, петушок идет домой.
Ковыляет еле-еле он со школьного двора.
А на нем и в самом деле нет ни пуха ни пера!

Прогулка
Спит старушка на кушетке, черный пудель на полу.
Просыпается старушка, пудель смотрит на нее.
«Вечер, – думает старушка, – не пора ли погулять?»

«Да, – подумал черный пудель, – мне давно гулять пора».
«Нужно, – думает старушка, – взять и пуделя с собой».
«Да, – подумал черный пудель, – нужно взять с собой ее».
«Ах, – подумала старушка, – где же спрятан поводок?»
«Да, – подумал старый пудель, – ей нельзя без поводка!»
«Он, – подумала старушка, – должен воздухом дышать».
«Да, – подумал черный пудель, – свежий воздух нужен ей».
Черный пудель и старушка молча вышли из ворот.
Совершенно неизвестно, кто кого гулять ведет.

Задание 4. Прочитайте рассказ И. Л. Андроникова «Первый раз на эстраде» (текст приводится с купюрами) и проанализируйте его по следующему плану:

1. Определите тип информационно-речевого воздействия во всех представленных в рассказе ораторских выступлениях.
2. Опишите формулу убедительности каждого оратора в этом рассказе.
3. Охарактеризуйте этичность выступлений ораторов, описанных в рассказе.
4. Выделите наиболее значимые приемы организации общения со слушателями и обоснуйте свой выбор.
5. Выберите в рассказе один из эпизодов ораторского выступления и проиграйте его публично. Отрефлексируйте собственное самочувствие и сравните его с описанием самочувствия персонажа рассказа.

И. Л. Андроников

Первый раз на эстраде

Основные качества моего характера с самого детства – застенчивость и любовь к музыке. С них все и началось. Правда, в застенчивость мою теперь уже никто не верит. И сам я иногда начинаю сомневаться, имею ли я основания делать подобную декларацию. Ибо еще в Тбилиси, будучи школьником, я самому себе постеснялся сознаться в том, что больше всего на свете люблю музыку. Постеснялся сознаться в этом родителям, не сказал им, что не хочу идти в университет, а хочу в консерваторию, и в результате этих умолчаний угодил

прямо на историко-филологический факультет Ленинградского университета. Ленинград же – это вы знаете сами – один из музыкальнейших городов в мире. И, естественно, получилось так, что, посещая университетские лекции и изучая предметы филологические, я душу свою посвятил музыке. В тайных мечтах мерещилось мне красное возвышение перед дирижерским пюпитром в филармоническом зале. Казалось, это – самое счастливое на земле место. И что стоит только подняться на эту ступеньку, повернуться к залу спиной и взять в руки дирижерскую палочку – и вся жизнь станет ясной вперед и назад.

Застенчивость моя не проходила. И когда я сдавал экзамены и возле меня сидели праздные в этот момент студенты, которые пришли не сдавать, а послушать, как отвечают другие (в наше время можно было присутствовать на экзаменах в продолжение всей сессии и при хорошей памяти сдать предмет «с голоса», не открывая книги). Как только я понимал, что я говорю, а они пришли слушать, как только осознавал их в ранге аудитории, а себя в качестве выступающего, тотчас терялась связь между мозгом и языком. И язык, не управляемый мозгом, начинал выговаривать такое, о чем я лично не имел ни малейшего представления. Случалось, я даже замирал от неожиданности и удивления, то, чего я никогда не знал и не слышал. С тех пор я понял, что, кроме других полезных функций своих, мозг выполняет еще одну, и притом очень важную, служит для языка тормозом.

Между тем время шло, я окончил университет, выдали мне литературный диплом, и я поступил в Госиздат – секретарем редакции детских журналов «Еж» и «Чиж». Но по вечерам был свободен, предоставлен самому себе и изображал любовь к музыке всеми доступными мне средствами.

А тем временем, совершенно от меня независимо (потому что я к этому не готовился), так получилось, что, бывая в гостях, я передавал свои впечатления о людях не только в третьем, но и в первом лице. Уже произносил от их лица целые монологи. Уже принимал на себя их образы. Подражал их голосам, жестам, мимике, походке, артикуляции. Уже вкладывал в их уста речи, какие они никогда, может быть, не произносили, но могли бы произнести. И стремился к тому, чтобы эти

речи передавали их характеры и манеры лучше, чем те, которые они произносили в действительности. Поэтому, когда заходила речь обо мне, говорили: «Это тот, который «изображает»…».

И вот однажды, едучи в один музыкальный дом, где должны были на двух роялях играть какую-то новую симфонию, я повстречался в трамвае с известным всему Ленинграду Иваном Ивановичем Соллертинским. Это был талантливейший, в ту пору совсем молодой ученый-музыковед, критик, публицист, выдающийся филолог, театровед, историк и теоретик балета, блистательный лектор, человек феноменальный по образованности, по уму, остроумию, острословию, памяти, профессор консерватории. Преподававший, кроме того, и в Театральном институте, и в Хореографическом училище, и в Институте истории искусств, где, между прочим, на словесном отделении он читал курсы логики и психологии, а другое отделение посещал как студент.

Его слышали все, кто бывал в филармонии. Он был красноречив, увлекателен, выступления его были доступны и производили огромное впечатление своей остротою и новизной. Слышал его и я. И даже знаком был. Но, верно, ни разу не произнес при нем ни одной фразы. Куда мне было открывать рот! Это же был знаменитый И. И. Соллертинский. А я был кто! Завидев его на улице, я задолго до сближения сдергивал кепку, раскланивался еще издали, улыбался, откашливался – и мечтал поговорить и робел.

– Видите ли, дорогой друг, – быстро заговорил он, называя меня по имени-отчеству, отчего я вовсе потерял разум, – я мало знаю вас лично, но у нас много общих друзей, которые помогли мне воссоздать ваш синкретический портрет. Сознаюсь, он производит довольно необычное впечатление. Первое, что о вас говорят, – это, конечно, о вашей странной способности изображать ваших добрых знакомых. Причем, говорят, вы понабрались такой храбрости и даже наглости, что изображаете их чуть ли не им же в лицо, причем проявляете чудеса находчивости. Так, недавно в одном доме вы изображали нашего известного писателя, который, как водится, в этот момент отсутствовал. Все смеялись, поскольку это было наблюдательно и крайне похоже, а речи, которые вы вкладывали в уста отсутствующего, ни в коем случае не делали чести его

уму. И в этот момент открылась дверь, и неожиданно для всех он вошел собственной своей персоной. И все растерялись… кроме вас! Вы же весьма ловко присобачили какое-то медоточивое славословие к весьма резкому сатирическому портрету, так что ничего не подозревавший писатель от удовольствия массировал ладонью область желудка, а все остальные удивлялись и пожимали плечами, не в силах понять, как можно так быстро оценить обстановку и так ловко к ней приспособиться. Это ваше весьма ценное качество – способность импровизировать и находить общий язык с аудиторией – мы обозначим литерой «А», буквой «Б» отметим тот факт, что вы окончили университет и, как говорится, у вас имеется некоторое образование; «Ц» – это то, что вы долгие годы посещаете филармонию и у вас много музыки на слуху; и, наконец, «Д» – это то, что ваш язык подвешен, как балаболка! Все это утверждает меня в мысли привлечь вас к нам в филармонию на работу, на должность второго лектора, вернее, лектора-практиканта. Вы поймете сейчас, почему. Как главный лектор я имею право держать помощника (ибо не могу же один обслужить своим языком решительно все аудитории). И у меня в настоящее время помощник есть – это молодой человек, который, как выяснилось, дурно знает предмет и еще хуже говорит о нем. Основное занятие этого молодца в то время, когда он произносит свое десятиминутное слово перед концертом, заключается в судорожных попытках оторвать на пиджаке пуговицу. Как только он ее оторвет, у нас появится формальный повод его уволить. И я хотел бы взять вас на его место. Не удивляйтесь, пожалуйста! Дело в том, что у нас слишком любят читать по бумажке и слишком не любят говорить в свободной манере, импровизируя перед публикой, общаясь с ней, находя с ней контакт. Между тем лектор, а тем более лектор, выступающий с эстрады нашего зала, должен знать ораторские приемы и являть образец убеждающего и красноречивого слова, что же касается нынешнего моего помощника, коего имел честь упомянуть, он пишет свое корявое сочинение заранее и, не имея возможности положить перед собой написанное, ибо перед ним нету кафедры, выучивает его наизусть и помещает между лобной костью и очень серым веществом своего мозга. От этого лицо его принимает выражение, несколько

обращенное внутрь себя, когда, закатив глаза, он старается заглянуть под брови и в глазах его читается ужас: «Ах, ах! Что будет, если я забыл!». О том, что в ходе беседы лектор должен уметь перестроиться, напоминать ему бесполезно. Недавно был запланирован симфонический утренник для ленинградских школ, точнее, для первых классов «А» и первых классов «Б». Но по ошибке билеты попали в Академию наук, и вместо самых маленьких пришли наши дорогие Мафусаилы. Об этом мой помощник узнал минут за пять до концерта. И, не имея вашей способности учесть требования новой аудитории, он рассказал академикам и членам-корреспондентам, что скрипочка – это ящичек, на котором натянуты кишочки, а по ним водят волосиками, и они пищат… Почтенные старцы стонали от смеха, но это не совсем та реакция, которая нам нужна! С вашей способностью импровизировать бояться вам нечего. Вам надо только выйти на публику и поговорить с нею в живой и непринужденной манере. В текущем репертуаре вы ориентированы, наши добрые капельмейстеры, с которыми вы дружите, отзываются о вас в весьма лестных тонах, – этим делом вы должны овладеть с легкостью. Ну, не совсем получится в первый раз – получится во второй… Мне кажется, что с вашей помощью мне удастся доказать, что потрепаться – это не такое простое дело, как об этом принято думать! Соглашайтесь, дорогой друг! Соглашайтесь! Право, это гораздо интереснее, чем проводить время в компании каких-то мелких зверушек – я забыл, как называются ваши журналы: кажется, «Окосевшая каракатица» и «Обалдевшая трясогузка»?.. Ах, простите, я забыл, что это мужчины – «Еж» и «Чиж»!.. Серьезно: переходите к нам! Неужели вы не сможете объяснить публике, чем отличается симфония от увертюры и на сюжет какого произведения написана «Шехеразада» Римского-Корсакова?

Что я мог ответить ему?.. Я представил себе Большой зал филармонии – эту эстраду, этот красный бархат, мраморные колонны, чуть не две тысячи слушателей!.. Нет, я понимал, что никогда в жизни не смогу выступить с такой эстрады перед такой аудиторией! И, конечно, надо было сказать Соллертинскому, что никаких вступительных слов перед симфоническими концертами я произносить не могу. Надо было сказать, что он

ошибается… Надо сказать Соллертинскому, что он в заблуждении? Возразить?.. Да я бы умер скорее! И я подумал: предлагают тебе, дураку, поступить в филармонию. Потом как-нибудь выяснится, что произносить вступительные слова перед концертами ты не можешь. И пристроят тебя в библиотеку – будешь ты при нотах. Или пошлют тебя билеты распространять. А я так любил филармонию, что готов был пол подметать, так мечтал иметь хоть какое-нибудь причастие к этому замечательному учреждению. Я пробормотал что-то неопределенное, стал кланяться, благодарить, улыбаться… Соллертинский воспринял эту восторженную признательность как согласие.

Исполнились все мои мечты! Но я не был счастлив! Чем ближе становился день моего дебюта, тем я все более волновался. Дело дошло наконец до того, что пришлось обратиться к известному гипнотизеру, некоему Ивану Яковлевичу. Рассказывали, что он замечательно излечивает артистов от боязни сцены. Что будто бы один из Онегиных, страдая агарофобией, опасался упасть во время спектакля в оркестр, пятился назад и опрокидывал декорации. И только один раз беседовал с ним мудрый доктор, как на следующем спектакле уже держали Онегина за фалды, дабы он не сиганул в оркестр и, боже упаси, не убил бы кого, ибо нигде не хотел петь, кроме как за суфлерской будкой!

Я написал и вызубрил наизусть свое будущее десятиминутное слово – я должен был говорить о Первой, до-минорной, симфонии Танеева – и пошел к доктору. Коль скоро он был в кабинете один и составлял примерно половину аудитории, перед которой я способен был говорить не смущаясь, я сумел кое-как произнести этот текст. Говорил я очень коряво, все время, помню, запинался, забывал, повторял, извинялся, смеялся неизвестно чему, потирал руки. Но все-таки до конца добраться мне удалось, – ведь я знал этот текст наизусть, как стишки. И доктор сказал, что в целом ему мое слово очень понравилось. Понравилось потому, что он понял, на какую тему я собрался говорить. Он не скрыл, что десятиминутный текст я произносил более получаса и внешне это выглядело очень непрезентабельно: я все время почесывался, облизывался, хохотал, кланялся и при этом отступал все время назад, так что он, доктор, должен был несколько

раз возвращать меня из угла на исходную точку. Но больше всего его поразило, что, с трудом произнося заученные слова, я помогал себе какими-то странными движениями левой ноги – тряс ею, вертел, потирал носком ботинка другую ногу, а то начинал стучать ногой в пол… Доктор сказал, что все это называется нервной распущенностью, что надо только следить за собой… Правда, есть и другие признаки, когда человек очень взволнован, и устранить которые не в его власти.

– Горят уши, – сказал он, – сохнет во рту, на шее появляются пятна. Но ведь это же никому не мешает. Все поймут, что выступаете вы в первый раз, и охотно вам это волнение простят. Конечно, если я проведу с вами гипнотический сеанс, вы будете выступать спокойнее, но зато еще больше будете волноваться перед вторым выступлением в уверенности, что сумеете преодолевать страх только под влиянием гипноза… Но… вы понимаете сами…

И он несколько поуспокоил меня.

Однако все это касалось формы моего выступления. А содержание беспокоило меня еще больше. Надо было получить одобрение Ивана Ивановича, ведь он был мой начальник, вдохновитель и поручитель. Но посоветоваться с ним все как-то не удавалось. Поймаю его в филармонии, говорю:

– Иван Иванович, ты не можешь послушать меня?

– Да, да, непременно, с большим интересом, но несколько позже того!

А чего же «того»? Когда уже афиши расклеены! Наконец я уловил его на хорах во время утренней репетиции и быстро произнес первые твердо выученные фразы будущего моего слова. Иван Иванович послушал с напряженной и недоумевающей улыбкой, перебил меня и торопливо заговорил:

– Великолепно! Грандиозно! Потрясающе! Высокохудожественно! Научно-популярно! И даже еще более того! Но, к сожалению, все это абсолютно никуда не годится… Ты придумал вступительное слово, смысл которого непонятен прежде всего самому тебе. Поэтому все эти рассуждения о ладах, секвенциях и модуляциях надобно выкинуть, а назавтра сочинить что-нибудь попроще и поумнее. Прежде всего ты должен ясно представить себе: ты выйдешь на эстраду филармонии, и перед тобой будут сидеть представители различных

контингентов нашего советского общества. С одной стороны будут сидеть академики, а с другой – госиздатовские клерки, подобные самому тебе. С той стороны тебя будут слушать рабочие гигантов-предприятий, рабочие, которые долгие годы посещают филармонию, знают музыку, отлично в ней разбираются, с другой – студенты первого курса консерватории, которые полагают, что они на музыке собаку съели, тогда как они только еще приступают к этой закуске. Всем этим лицам надо будет сообщить нечто такое, что всеми было бы понято в равной степени, независимо от их музыкальной подготовленности. И я думаю, что если ты пожелаешь для начала сообщить, что Танеев не представляет собою плод твоей раздраженной беллетристической фантазии, а в свое время, как и все люди, родился от отца с матерью и что это произошло в тысяча восемьсот пятьдесят шестом году, то уже сегодня могу заверить тебя, что завтра решительно все поймут тебя одинаково, а именно, что Сергей Иванович Танеев родился в тысяча восемьсот пятьдесят шестом году и, следовательно, не мог уже родиться ни в пятьдесят седьмом, ни в пятьдесят восьмом, ни в пятьдесят девятом, эт сетера, и т. д., и т. п., и проч. Если в конце своего выступления ты пожелаешь сообщить, что Танеев не состоит членом Союза композиторов только по той причине, что отошел в лучший из миров еще в тысяча девятьсот пятнадцатом году, то это будет крайне с твоей стороны любезно. Таким образом, ты забил два столба. Теперь натягивай веревку и двигайся от начала к концу. Сообщи по пути, что Танеев не кастрюли паял, а в свое время писал музыку, в том числе ту самую симфонию, которую вы, почтенные граждане, сейчас услышите, – Первую, принадлежащую к лучшим творениям русской симфонической классики. Если же ты при этом сумеешь ввернуть, что Танеев был любимым учеником и ближайшим другом нашего прославленного Петра Ильича Чайковского, что лучшие страницы танеевской музыки в чем-то перекликаются с героикой бетховенских симфонических концепций, то это будет крайне полезно тебе. Думаю, по этой канве мог бы произнести слово любой идиот. И я не беспокоюсь, что ты не сможешь этого сказать!.. Но меня возмутило другое! Зачем ты выучил свой текст наизусть! Это не по-товарищески и отчасти даже нечестно. Нам нужна свободно льющаяся

речь, живая, эмоциональная… Когда я увидел эти растаращенные глаза, сухой рот, из которого ничего не вылетает, кроме шумного дыхания, эти чудовищные облизывания, я понял, что мы совершили большую ошибку. Неужели ты не понимаешь, что в таком виде ты никому не нужен? От тебя ожидают той непосредственности, с какой ты рассказываешь свои опусы в редакциях и в салонах своих литературных друзей. Если ты думаешь, что тебя назначат назавтра ректором Ленинградской консерватории, то жестоко ошибся: место занято! И завтра ты будешь таким же дилетантом, каким являешься сегодня. Но нам нужен человек, умеющий говорить, как говорят наиболее ретивые слушатели в конце года на конференции, сообщая нам все, что им заблагорассудится. Мы постоянно получаем от них записки, что-де вы, профессионалы-музыковеды, выражаетесь слишком учено, пользуетесь специальной терминологией… Так вот вам, товарищ публика, получите вашего выдвиженца, Геракла Андроникова, который поговорит близким вам языком. И ты можешь улыбнуться, провести рукою по волосам, даже отчасти симулировать непосредственность и неопытность, развести руками, подыскивая подходящее слово. Это нисколько меня не пугает. А этот идиотский, прости меня, вид… Уволь! Поди домой и придумай на завтра что-нибудь поумнее и поживее. А главное, обойдись без помощи пера!.. Ступай!.. Нет, задержись на минуту: знаешь, ты слишком много околачиваешься в филармонии, болтаешь с оркестрантами. Ты еще ничего не произвел, а уже начинают поговаривать, что ты бездельник… Ты должен быть очень краток и на праздные вопросы отвечать, прижимая к боку легкий портфель: «Простите, мне некогда, я готовлюсь к своему выступлению!» Ступай!.. Минуту еще: сегодня твой затылок много выразительнее твоей физиономии!.. Не забудь прийти завтра и выступить. Минут за пятнадцать до начала приди. Говори завтра свободно, коротко, остроумно, легко… Помни, что это нетрудно. Если так легче, – вспомни, как я говорю… Прощай!.. И успокойся: о Танееве ты знаешь гораздо больше, чем нужно для завтрашнего твоего опыта…

Была, наконец, еще одна причина для волнения – состояние моего гардероба. Кто-то сказал, что надо выступать в лакированной обуви. А у меня ее не было! Я

же не выступал никогда!.. Нет, говорят, неудобно. Займите!

И я обратился к замечательному чтецу, старинному моему другу Антону Исааковичу Шварцу.

– Антон Исаакович, какая у вас нога?

– Я ношу сорок второй размер.

– И у меня сорок второй. Одолжите мне на один вечер ваши лакированные ботинки.

И он одолжил пару новых, ни разу еще не надеванных концертных ботинок с условием, что я переобуюсь сразу же после концерта – по улице в лаковой обуви не пойду – и назавтра верну ему: вечером у него концерт, а постоянные его ботинки в ремонте.

И вот настал день моего первого выступления. День, когда я не ел. Не пил. Не спал. Не лежал. Не сидел. Не стоял. Не ходил. И не бегал. А в немыслимой тоске *слонялся*… Хожу по квартире, стараюсь не думать о вечере – сердечная муть. Подумаешь – сердце вскакивает в глотку, и кажется, кто-то жует его… Я так измучился, так исстрадался, что решил уйти в филармонию засветло: больше ждать я не мог. И мать, очевидно, хотела сказать мне что-то напутственное. Она позвала меня… Но у меня не было рассчитано сил, чтобы еще диспутировать с матерью. Услышав свое имя, я чуть не упал – так мне стало от него плохо… Я спросил:

– Почему ты так странно смотришь?

– Никак я особенно не смотрю…

Я взял под мышку коробку с ботинками Шварца и отправился.

И вот впервые в жизни я вошел в филармонию не с главного хода, откуда пускают публику, а с «шестого» – артистического – подъезда. С подъезда, куда я иногда заходил, чтобы взять пропуск, оставленный знакомым дирижером. И уж побывав там, в тот вечер находился в состоянии великой немоты и восторга от мысли, что приобщился.

Я пришел часа за два до концерта, когда никого еще не было, и вступил в слабо освещенную голубую гостиную – артистическую, устланную голубым пушистым ковром, уставленную голубой мебелью и украшенную огромными зеркалами в золотых рамах…

Я был один и не берусь объяснить, от кого я прятал ноги в носках под диван, пока обувался в ботинки Шварца. Но когда завязал тесемки и встал, выяснилось,

что они мне впору только по длине. В ширину же они были такие узенькие, что ступни сложились в них лодочками. Я потерял устойчивость. При этом подошвы были у них не плоские, а какие-то полукруглые, скользкие, словно натертые специальной мастикой. Я и шага еще не ступил, а мне уже казалось, что я, как на лыжах, лечу с горы. Хватаясь за мебель, я попробовал пройтись, и тут выяснилось вдобавок, что они не гнутся в подъеме, и надо ходить, высоко поднимая ноги, словно на них надеты серпы для лазания по телефонным столбам…

Пока я учился ходить, гостиную наполнили музыканты. Кто строил скрипку, кто вытряхивал на ковер слюни из духовых. Ко мне стали обращаться с вопросами: на каком инструменте я играю, какое музыкальное заведение окончил, родственник мне Иван Иванович или по знакомству проткнул меня в филармонию?

Каждый новый взгляд, на меня обращенный, каждый вопрос погружали меня в еще не изведанные наукой пучины страха. Очень скоро мне стало казаться, что я выпил небольшой тазик новокаина: в груди и под ложечкой занемело, задеревенело. Во рту было так сухо, что язык шуршал, а верхняя губа каждый раз, когда я хотел вежливо улыбнуться, приклеивалась к совершенно сухим зубам, так что приходилось отклеивать пальцем.

Вдруг я увидел дирижера Александра Васильевича Гаука, под чьим управлением должны были играть в тот вечер Танеева. Гаук расхаживал по гостиной, выправлял крахмальные манжеты из рукавов фрака, округляя локти, и встряхивал дирижерской палочкой, как термометром. И я услышал, как капризным тенорком он сказал: «Я сегодня что-то волнуюсь, черт побери!». И тоненьким смехом выкрикнул: «Э-хе-хей!».

Я подумал: «Гаук волнуется?.. А я-то что же не волнуюсь еще?». И тут меня стал пробирать озноб, который нельзя унять никакими шубами, ибо он исходит из недр потрясенной страхом души. По скулам стали кататься какие-то желваки… В это время ко мне быстро подошел Соллертинский.

– Ты что, испугался? Плюнь! Перестань сейчас же! Публика не ожидает этих конвульсий и не платила за них. А тебе это может принести ужасные неприятности! Если ты не перестанешь дрожать, я подумаю, что ты

абсолютный пошляк! Чего ты боишься? Тебе же не на трубе играть и не на кларнете; язык – все-таки довольно надежный клапан, не подведет! Ну, скажем, тебе надо было бы играть скрипичный концерт Мендельсона, который помнят все в этом зале, и ты боялся бы сделать накладку, – это я мог бы попять. Но того, что ты собираешься сказать, не знает никто, не знаешь даже ты сам: как же они могут узнать, что ты сказал не то слово?.. Если бы я знал, что ты такой вдохновенный трус, – я не стал бы с тобою связываться! Возьми себя в руки – оркестранты смотрят!.. Ну уж раз ты перепугался, тогда тебе не надо говорить про Танеева. Ты еще, чего доброго, скажешь, что он сочинил все симфонии Мясковского, и мы не расхлебаем твое заявление в продолжение десятилетий. Гораздо вернее будет, если ты поимпровизируешь на темы предстоящего сезона. Воспользуйся тем, что сегодня мы открываем цикл абонементных концертов, и перечисли программы, которые будут исполнены в этом году. Назови наиболее интересные сочинения, назови фамилии исполнителей, а в заключение скажи: «Сегодня же мы исполняем одно из лучших произведений русской симфонической классики – Первую, до-минорную симфонию Танеева, которую вы услышите в исполнении оркестра под управлением Александра Гаука…». Можешь сказать «це-мольную» симфонию. Можешь сказать: «Первую». Можешь назвать ее до-минорной… Все это – на твое усмотрение… Я надеюсь, какие-нибудь программы застряли у тебя в голове, когда ты переписывал их почерком Акакия Акакиевича? Назови пять или шесть наиболее интересных программ, а в отношении других сделай вид: «Могу назвать, но не считаю нужным». Если же ты вспомнишь на публике все восемьдесят программ, то, несмотря на этот удивительный подвиг памяти, тебя из филармонии вышвырнут… Сегодня от тебя немногое требуется – показать, что ты способен связать два слова. О трех словах речи нет… Важно, чтобы можно было понять, как ты смотришься, как двигаешься… Со стороны содержания ты можешь быть совершенно спокоен. Что же касается техники выступления, то я не хотел тебя заранее волновать, но время уже пришло, поэтому прошу тебя выслушать. В музыкальном отношении акустика этого зала считается безупречной. Но для оратора она немножко трудна. Здесь нельзя сказать «к сожалению…».

Здесь надо артикулировать очень отчетливо: «К. Со. Жа. Ле. Ни. Ю.»! Я несколько утрирую, но принцип таков – максимальная отчетливость. Второе – сила звука. Если тебя слышат в первом ряду – это еще не значит, что слышат в тридцать втором. Но если слышат в тридцать втором, то услышат и в первом. И в этом заключается принципиальная разница между первым и тридцать вторым рядом. Итак, говорить надо отчетливо и говорить громко. Иначе тебя вышвырнут… Еще совет: если слово твое будет продолжаться два или три часа и назавтра его напечатают все музыкальные журналы мира, – это тебя не спасет: тебя вышвырнут. Но если ты будешь говорить даже посредственно, по семь или восемь минут, – тебе зааплодируют из благодарности, что скоро кончил. Поэтому тебе выгодно говорить отчетливо, громко и коротко. Запомни еще, что ты должен подняться на дирижерскую подставку. Сделав шаг вперед, ты можешь упасть в зал. Шагнув назад, рискуешь опрокинуться в оркестр. Но если ты будешь торчать, как вбитый в подставку гвоздь, – тебя вышвырнут. Поэтому стой, но двигайся. Корпус должен находиться в движении. Жестикулируй, подыскивая слова, «экай» и «мекай» побольше, старайся показать, что ты готов броситься в бой за каждую произнесенную тобой фразу. Будь экспрессивен и непосредствен. Поменьше скованности. И, наконец, последнее. Новички начинают обычно разглядывать публику. Это плохо кончается. Не надо ее рассматривать. Пусть публика рассматривает тебя. Ты можешь забояться, смутиться. Поэтому выбери в тридцать втором ряду какое-нибудь милое лицо и расскажи ему, что у тебя накипело на душе про Танеева. Кажется, это все! Комиссия уже удалилась, все относятся к тебе хорошо, даже наш директор, который не имеет чести знать тебя лично, спросил у меня: «О чем будет болтать ваш бодрячок?». Я уверен, что все будет отлично! Ну, ни пуха тебе ни пера!..

Он исчез. Я остался один за кулисами, не зная, с чего начать мое слово, чем кончить. В это время в гостиную быстро вошел инспектор оркестра, сказал: «Оркестр уже на местах». Я ответил ему без звука, одними губами: «Хорошо». – «Ну, вы у меня новичок, давайте я вас провожу». Он взял меня рукою за талию. И я пошел на негнущихся деревянных ногах той дорогой, которая всю жизнь казалась мне дорогою к славе.

За кулисами филармонии – коридорчик, где стояли в тот вечер челеста, фисгармония, глокеншпиль, большой барабан тамтам, не употребляющиеся в симфонии Танеева. Кончился коридорчик, и мы повернули влево и вышли к эстраде. Я поравнялся с контрабасами. Я уже вступал в оркестр. И тут инспектор сделал то, чего я меньше всего ожидал: он что-то пробормотал – что именно, я не расслышал – и убрал с моей спины руку. А я так на нее опирался, что чуть не упал навзничь, и, падая, схватился за плечо контрабасиста. Сказал: «Извините!» – и въехал локтем в физиономию виолончелиста. Сказал: «Я нечаянно», – наскочил на скрипичный смычок, смахнул полой пиджака ноты с пюпитра… И по узенькой тропинке между скрипками и виолончелями, по которой, казалось мне, надо было не идти, а слегка побежать, чтоб взлететь на дирижерское возвышение, как это делали некоторые любимые Ленинградом заграничные дирижеры, я стал пробираться по этой тропинке, цепляясь, извиняясь, здороваясь, улыбаясь… А когда добрался наконец до дирижерского пульта, то выяснилось, что меня навестило несчастье нового рода: у меня не гнулись ноги в коленях. И я понимал, что если даже сумею втащить на подставку левую ногу, то на правом ботинке Антона Шварца улечу в первый ряд. Тогда я применил новую тактику: согнувшись, я рукой подбил правое колено, втянул правую ногу на площадку, потом повторил эту манипуляцию с левой ногой, распрямился… окинул взглядом оркестр… Кто-то из оркестрантов сказал:

– Повернитесь к залу лицом!

Я повернулся – и обомлел. Зал филармонии, совершенно в ту пору ровный, без возвышений, без ступеней, зал, где я проводил чуть ли не каждый вечер в продолжение многих лет и пересидел во всех рядах на всех стульях, – в этот вечер зал уходил куда-то вверх, словно был приколочен к склону крутой горы. И хоры сыпались на меня и нависали над переносьем. Я не понял, что это объясняется тем, что я приподнят над ним метра на три и вижу его с новой точки. Я решил, что потерял перпендикуляр между собою и задом, и стал потихоньку его восстанавливать, все более и более отклоняясь назад, и восстанавливал до тех пор, покуда не отыскал руками за спиной дирижерский пульт и не улегся на него, отдуваясь, как жаба.

В зале еще шныряли по проходам, посылали знакомым приветы. У меня было минуты полторы или две, чтобы собраться и сообразить краткий план своего выступления. Но я уже не мог ни сообразить ничего, не собраться, потому что в этот момент был весь как… отсиженная нога!..

Я ждал, пока успокоятся. И дождался. Все стало тихо. И все на меня устремилось. Памятуя совет Соллертинского, я вырвал глазом старуху из тридцать второго ряда, повитую рыжими косами, – мне показалось, что она улыбается мне. Решил, что буду рассказывать все именно ей. И, отворив рот, возопил: «Се. во. ды. ня мы отыкры. ваеммм се-зо-ныыы Ле. ннградской, га. су. дарственной фи-ла-ры. мо-ниипи…». И почти одновременно услышал: «…адыской… аствонной… мохонни…». И это эхо так меня оглушило, что я уже не мог понять, что я сказал, что говорю и что собираюсь сказать. Из разных углов ко мне прилетали некомплектные обрывки фраз, между которыми не было никакой связи. Я стал путаться, потерялся, кричал, как в лесу… Потом мне стало ужасно тепло и ужасно скучно. Мне стало казаться, что я давно уже кричу один и тот же текст. И, стоя над залом, видя зал и обращаясь к залу, я где-то от себя влево, в воздухе, стал видеть сон. Мне стало грезиться, как три недели назад я в безмятежном состоянии духа еду на задней площадке трамвайного вагона, читаю журнал «Рабочий и театр» и дошел до статьи Соллертинского «Задачи предстоящего сезона филармонии». И вдруг этот журнал словно раскрылся передо мной в воздухе, и я, скашиваясь влево, довольно бойко стал произносить какие-то фразы, заимствуя их из этой статьи. И вдруг сообразил: сейчас в статье пойдет речь о любимых композиторах Соллертинского, которых не играют сегодня. Упоминать их не к чему: сегодня Танеев. И хотя я помнил, о чем шла речь в статье Соллертинского дальше, – связи с дальнейшим без этого отступления не было. Я еще ничего не успел придумать, а то, что было напечатано в первом абзаце, неожиданно кончилось. Я услышал какой-то странный звук – крик не на выдохе, а на вдохе, понял, что этот звук издал я, подумал: «Зачем я это сделал? Как бы меня не выгнали!» И потом услышал очень громкий свой голос:

– А се. во. ды. ня мы испол. няем Та. нее. ва Пер. вую сим. фонию Танеева. Це-моль. До-минор. Первую

симфонию Танеева. Это я к тому говорю, что це-моль – по-латыни. А до-минор… тоже по-латыни!

Подумал: «Господи, что это я такое болтаю!». И ничего больше не помню!

Помню только, что зал вдруг взревел от хохота! А я не мог понять, что я такого сказал. Подошел к краю подставки и спросил: «А что случилось?» И тут снова раздался дружный, «кнопочный» хохот, как будто кто-то на кнопку нажал и выпустил струю хохота. После этого все для меня окинулось каким-то туманом. Помню еще: раздались четыре жидких хлопка, и я, поддерживая ноги руками, соскочил с дирижерской подставки и, приосанившись, стал делать взмывающие жесты руками – подымать оркестр для поклона, как это делают дирижеры, чтобы разделить с коллективом успех. Но оркестранты не встали, а как-то странно натопорщились. И в это время концертмейстер виолончелей стал настраивать свой инструмент. В этом я увидел величайшее к себе неуважение. Я еще на эстраде, а он уже подтягивает струны. Разве по отношению к Соллертинскому он мог бы позволить себе такое?

Я понял, что провалился, и так деморализовался от этого, что потерял дорогу домой. Бегаю среди инструментов и оркестрантов, путаюсь, и снова меня выносит к дирижерскому пульту. В зале валяются со смеху. В оркестре что-то шепчут, направляют куда-то, подталкивают. Наконец, с величайшим трудом, между флейтами и виолончелями, между четвертым и пятым контрабасами, я пробился в неположенном месте к красным занавескам, отбросил их, выскочил за кулисы и набежал на Александра Васильевича Гаука, который стоял и встряхивал дирижерской палочкой, словно градусником. Я сказал:

– Александр Васильевич! Я, кажется, так себе выступал?

– А я и не слушал, милый! Я сам чертовски волнуюсь. Эх-хе-хе-хей! Да нет, должно быть, неплохо: публика двадцать минут рыготала, только я не пойму, что вы там с Ванькой смешного придумали про Танеева? Как мне его теперь трактовать? Хе-хе-хе-хей!..

И он пошел дирижировать, а я воротился в голубую гостиную, даже в самомалейшей степени не понимая всех размеров совершившегося надо мною несчастия.

В это время в голубую гостиную не вошел и не

вбежал, а я бы сказал, как-то странно *впал* Соллертинский. Хрипло спросил:

– Что ты наделал?

А я еще вопросы стал ему задавать:

– А что я наделал? Я, наверно, не очень складно говорил?

Иван Иванович возмутился:

– Прости, кто позволил тебе относить то, что было, к разговорному жанру? Неужели ты не понимаешь, что произошло за эти двадцать минут?

– Иван Иванович, это же в первый раз…

– Да, но ни о каком втором разе не может быть никакой речи! Очевидно, ты действительно находился в обмороке, как об этом все и подумали.

Дрожащим голосом я сказал:

– Если бы я был в обмороке, то я бы, наверно, упал, а я пришел сюда своими ногами.

– Нет-нет… Все это не более, чем дурацкое жонглирование словами. Падение, которое произошло с тобой, гораздо хуже вульгарного падения туловища на пол. Если ты действительно ничего не помнишь, – позволь напомнить тебе некоторые эпизоды. В тот момент, когда инспектор подвел тебя к контрабасам, ты внезапно брыкнул его, а потом выбросил ножку вперед, как в балете, и кокетливо подбоченился. После этого потрепал контрабасиста по загривку – дескать: «Не бойсь, свой идет!» – и въехал локтем в физиономию виолончелиста.

Желая показать, что получил известное воспитание, повернулся и крикнул: «Пардон!» И зацепился за скрипичный смычок. Тут произошел эпизод, который, как говорится, надо было снять «на кино». Ты отнимал смычок, а скрипач не давал смычок. Но ты сумел его вырвать, показал залу, что ты, дескать, сильнее любого скрипача в оркестре, отдал смычок, по при этом стряхнул ноты с пюпитра. И по узенькой тропинке между виолончелей и скрипок, по которой нужно было пройти, прижав рукой полу пиджака, чтобы не зацепляться, ты пошел какой-то развязной, меленькой и гаденькой походочкой. А когда добрался до дирижерского пульта, стал засучивать штаны, словно лез в холодную воду. Наконец взгромоздился на подставку, тупо осмотрел зал, ухмыльнулся нахально и, покрутив головой, сказал: «Ну и ну!». После чего поворотился к залу спиной и стал

переворачивать листы дирижерской партитуры, так что некоторые подумали, что ты продирижируешь симфонией, а Гаук скажет о ней заключительное слово. Наконец, тебе подсказали из оркестра, что недурно было бы повернуться к залу лицом. Но ты не хотел поворачиваться, а препирался с оркестрантами и при этом чистил ботинки о штаны – правый ботинок о левую ногу – и при этом говорил оркестрантам: «Все это мое дело – не ваше, когда захочу, тогда и повернусь». Наконец ты повернулся. Но… лучше бы ты не поворачивался! Здесь вид твой стал окончательно гнусен и вовсе отвратителен. Ты покраснел, двумя трудовыми движениями скинул капли со лба в первый ряд и, всплеснув своими коротенькими ручками, закричал: «О господи!». И тут своей левой ногой ты стал трясти, вертеть, сучить, натирая сукно дирижерской подставки, ты подскакивал и плясал на самом краю этого крохотного пространства… Потом переменил ногу и откаблучил в обратном направлении, чем вызвал первую бурную реакцию зала. При этом ты корчился, пятился, скалился, кланялся… Публика вытягивала шеи, не в силах постигнуть, как тебе удалось удержаться на этой ограниченной территории. Но тут ты стал размахивать правой рукой. Размахивал, размахивал и много в том преуспел! Через некоторое время публика с замиранием сердца следила за твоей рукой, как за полетом под куполом цирка. Наиболее слабонервные зажмуривались: казалось, что рука твоя оторвется и полетит в зал. Когда же ты вдоволь насладился страданием толпы, то завел руку за спину и очень ловко поймал себя кистью правой руки за локоть левой и притом рванул ее с такой силой, что над притихшим залом послышался хруст костей, и можно было подумать, что очень старый медведь жрет очень старого и, следовательно, очень вонючего козла. Наконец ты решил, что пришла пора и поговорить! Прежде всего, ты стал кому-то лихо подмигивать в зал, намекая всем, что у тебя имеются с кем-то интимные отношения. Затем ты отворил рот и закричал: «Танеев родился от отца и матери!». Помолчал и прибавил: «Но это условно!». Потом сделал новое заявление: «Настоящими родителями Танеева являются Чайковский и Бетховен». Помолчал и добавил: «Это я говорю в переносном смысле». Потом ты сказал: «Танеев родился в тысяча восемьсот пятьдесят шестом году,

следовательно, не мог родиться ни в пятьдесят восьмом, ни в пятьдесят девятом, ни в шестидесятом. Ни в шестьдесят первом…». И так ты дошел до семьдесят четвертого года. Но ты ничего не сказал про пятьдесят седьмой год. И можно было подумать, что замечательный композитор рождался два года подряд и это был какой-то особый клинический случай… Наконец ты сказал: «К сожалению, Сергея Ивановича сегодня нету среди нас. И он не состоит членом Союза композиторов». И ты сделал при этом какое-то непонятное движение рукой, так что все обернулись к входным дверям, полагая, что перетрусивший Танеев ходил в фойе выпить стакан ситро и уже возвращается. Никто не понял, что ты говоришь о классике русской музыки, отошедшем в лучший из миров еще в тысяча девятьсот пятнадцатом году. Но тут ты заговорил о его творчестве. «Танеев не кастрюли паял, – сказал ты, – а создавал творения. И вот его лучшее детище, которое вы сейчас услышите». И ты несколько раз долбанул по лысине концертмейстера виолончелей, почтенного Илью Осиповича, так что все подумали, что это – любимое детище великого музыканта, впрочем, незаконное и посему носящее совершенно другую фамилию. Никто не понял, что ты говоришь о симфонии. Тогда ты решил уточнить и крикнул: «Сегодня мы играем Первую симфонию до-минор, це-моль! Первую, потому что у него были и другие, хотя Первую он написал сперва… Це-моль – это до-минор, а до-минор – це-моль. Это я говорю, чтобы перевести вам с латыни на латинский язык». Потом помолчал и крикнул: «Ах, что это я, что это я болтаю! Как бы меня не выгнали!..». Тут публике стало дурно одновременно от радости и конфуза. При этом ты продолжал подскакивать. Я хотел выбежать на эстраду и воскликнуть: «Играйте аллегро виваче из «Лебединого озера» – «Испанский танец…». Это единственно могло оправдать твои странные движения и жесты. Хотел еще крикнуть: «Наш лектор родом с Кавказа! Он страдает тропической лихорадкой – у него начался припадок. Он бредит и не правомочен делать те заявления, которые делает от нашего имени». Но в этот момент ты кончил и не дал мне сделать тебе публичный отвод… Почему ты ничего не сказал мне? Не предупредил, что у тебя вместо языка какой-то обрубок? Что ты не можешь ни говорить, ни ходить, ни думать? Оказалось, что у тебя в башке

торичеллиева пустота. Как при этом ты можешь рассказывать? Непостижимо! Ты страшно меня подвел. Не хочу иметь с тобой никакого дела! Я возмущен тобой!

А в это время играли первую часть симфонии, которую я очень любил. Потом вдруг слышу – снова появилась первая тема: она уже предвещает финал. Вот в зале зааплодировали, в гостиную вошел Гаук, очень довольный… Я стал озираться, чтобы куда-нибудь спрятаться. И не успел. Комнату наполнили музыканты, стали спрашивать: «Что с вами было?». Я хотел отвечать, но Соллертинский шепнул:

– Никогда не потакай праздному любопытству. От этих лиц ничего не зависит. Второе: наука еще не объяснила, что было с тобой. И в-третьих: мы еще не придумали, как сделать, чтобы тебя уволили по собственному желанию.

Что было потом, помню неясно. Знаю только, что возле меня сидит человек, которого до этого я видел, наверное, не больше двух раз, – известный ныне искусствовед Исаак Давидович Гликман, коего числю с тех пор среди своих лучших друзей. Он похлопывает меня по плечу, говорит, что не я один, но и филармония виновата. Надо было прослушать сперва, а не так выпускать человека. И он подмигивал Соллертинскому. И Соллертинский уже смеялся и, желая утешить меня, говорил:

– Не надо так расстраиваться. Конечно, теоретически можно допустить, что бывает и хуже. Но ты должен гордиться тем, что покуда гаже ничего еще не было. Зал, в котором концертировали Михаил Глинка и Петр Чайковский, Гектор Берлиоз и Франц Лист, – этот зал не помнит подобного представления. Мне жаль не тебя. Жаль Госцирк – их лучшая программа прошла у нас. Мы уже отправили им телеграмму с выражением нашего соболезнования. Кроме того, я жалею директора. Он до сих пор сидит в зале. Он не может войти сюда: он за себя не ручается. Поэтому очистим помещение, поедем ко мне и разопьем бутылочку кахетинского, которую я припас на случай твоего триумфа. Если б я знал, что сегодня произойдет событие историческое, я бы заготовил цистерну горячительного напитка. Но прости, у меня не хватило воображения!..

Ах, какой это был человек! Благородный. Добрый. Великодушный.

Мы вышли втроем. Лил дождь. Пошли на Пушкинскую, где жил Соллертинский. И там он рассказал эту историю за ночь раз десять, каждый раз прибавляя к ней множество новых подробностей. Я задыхался от смеха. Валялся на диване в изнеможении. Но к утру какая-то муть стала оседать в голове, я начал смекать, что мне-то особенно радоваться нечему, что это произошло со мной и, вероятно, отразится на всей моей жизни, повернет ее ход и мне уже не иметь дела с музыкой (как потом и случилось!). Наверно, к утру лицо мое уже ничего не могло выражать, кроме тупого отчаяния. Но туловище все еще продолжало колыхаться от смеха.

Проснулся я дома, у себя на диване. В комнате было светло.

Услышав в соседней чьи-то шаги, я позвал:

– Ма-ать!

Мать подошла. Я сказал:

– Дело в том, что я вчера провалился. И у меня просьба: на эту тему, если можно, не разговаривать со мной. Мать спокойно ответила:

– Может быть, ты и провалился, – этого я не знаю, – только уж это было не вчера, а позавчера…

– Почему же позавчера?

– Потому что ты домой пришел очень поздно, тебя целый день вчера будили, спрашивали, когда и куда тебе надо идти. Ты говорил, что тебе больше никуда никогда ходить не придется. Просил оставить тебя в покое…

Я подпер голову кулаком, перевел взгляд на ковер… Раскисшие, разлезшиеся, серо-белые, с мышиными хвостиками вместо шнурков, стояли возле дивана бывшие лакированные ботинки Антона Шварца!.. Но мысль о том, что Шварц вчера выступал *босой,* привела меня в такое отчаяние, что я заплакал.

Мать спросила:

– Неужели ты думаешь помочь делу тем, что будешь лежать в постели и плакать? Я прохрипел:

– Да я вовсе не от этого плачу!.. Мне… Шварца жалко!

А на другой день меня с шумом уволили из филармонии. Но – странное дело! – с тех пор я никогда уже так не боялся. И впоследствии почти полностью преодолел страх.

Задание 5. Представьте, что в настоящее время отечественная промышленность приступила к выпуску новых элементов одежды для студентов. Однако новая молодежная продукция нуждается в рекламе. Прорекламируйте, пожалуйста, следующую одежду:

– молнию с дистанционным управлением;
– заколки чугунные;
– шнурки быстрорастворимые;
– бессменную обувь;
– галстук бисквитный;
– пуговицы семидырчатые;
– очки-невидимки (Взято из кн.: Афанасьев, С. 1000 творческих конкурсов / С. Афанасьев, С. Коморин. – М., 2001).

Оцените:

– качество и действенность представленной рекламы;
– цельность;
– образность;
– актуальность;
– покупательский спрос после предложенной Вами рекламы.

Задание 6. Подготовьте научный доклад на тему:

– «Идти в науку – терпеть муку. Без муки нет и науки»;
– «Красна птица перьем, а человек ученьем»;
– «Наука – верней золотой поруки»;
– «По платью встречают – по уму провожают»;
– «Дело мастера боится. А иной мастер дела боится».

Проанализируйте оригинальность выдвинутой идеи (или представленной истины), ее аргументированность, степень «полезности» и востребованности в современной науке.

Задание 7 (диагностическое). Проведите исследование, направленное на выявление качества собственного общения (Экспресс-методика «Эффективность общения» И. А. Комаровой, Р. Л. Непомнящей предназначена для оперативной оценки эффективности общения с коллегами.)

Инструкция респондентам (коллегам). Из 4-х предложенных суждений выберите, пожалуйста, то, которое в наибольшей степени характеризует Ваше личное общение с _____ (Ф. И. О. коллеги).

1. Мое общение с … легко и продуктивно.
2. Мое общение с … трудно, но продуктивно.
3. Мое общение с … легко, но непродуктивно.
4. Мое общение с … трудно и непродуктивно.

Обведите в кружок выбранный Вами вариант ответа 1, 2, 3, 4.

Обработка результатов:

Этап 1. Каждому суждению соответствует определенное количество баллов (см. табл. 20):

Таблица 20

Опросный лист

№ суждения по порядку	Балл
1	4
2	3
3	2
4	1

Этап 2. Баллы всех опросных листов суммируются, и полученная сумма делится на количество опрошенных, то есть выводится средний балл, который сравнивается с критериями оценивания.

Этап 3. Критерии сравнения: $x < 2{,}5$ – низкий уровень эффективности общения; $2{,}5 < x < 3{,}25$ – средний уровень; $3{,}25 < x < 4$ – высокий уровень.

Если по данной методике получены положительные результаты, то этим можно ограничиться. Если результаты будут низкими, то целесообразно подключить методику «Полярные профили» (см. тему 4).

Задание 8 (диагностическое). Проведите исследование, направленное на определение следующих свойств личности: экстраверсии – степени общительности и нейротизма – степени устойчивости эмоциональных реакций (Цит. по кн. Альманах психологических тестов. – М.: КСП, 1996. – С. 217–220.)

Вопросник Г. А. Айзенка состоит из 57 вопросов-утверждений.

Ответы на них должны быть даны в лаконичной форме: («Да» или «Нет» – и записаны на отдельном листе, где указаны фамилия, имя, возраст, пол отвечающего, в виде протокола (в столбик; ответ – справа от номера вопроса). В самом вопроснике ничего не пишите и не подчеркивайте.

Работающий с вопросником должен помнить пять главных правил.

1. Не нужно много времени тратить на обдумывание ответов. Дайте тот ответ, который первым придет в голову.

2. Обязательно отвечайте на все вопросы подряд, ничего не пропуская.

3. Отвечайте искренне.

4. Если затрудняетесь в ответе на вопрос, мысленно добавьте следующее: «Верно ли, что…».

5. Если на вопрос можно ответить и «Да», и «Нет», ответ должен соответствовать тому, что бывает с вами чаще.

Текст вопросника

1. Вы часто испытываете тягу к новым впечатлениям, к тому, чтобы «встряхнуться», испытать возбуждение?

2. Часто ли Вы чувствуете, что нуждаетесь в друзьях, которые Вас понимают, могут ободрить или утешить?

3. Считаете ли Вы себя человеком безобидным?

4. Трудно ли Вам отказываться от своих намерений?

5. Вы обдумываете свои дела не спеша, предпочитаете подождать, прежде чем действовать?

6. Вы всегда сдерживаете свои обещания, не считаясь с тем, что Вам это невыгодно?

7. Часто у Вас бывают спады и подъемы настроения?

8. Вообще Вы действуете и говорите быстро, не задерживаясь для обдумывания?

9. Возникало ли у Вас когда-нибудь чувство, что Вы «несчастный» человек, хотя никакой серьезной причины для этого не было?

10. Верно ли, что Вы почти на все могли бы решиться, если дело пошло на спор?

11. Вы смущаетесь, когда хотите завязать разговор с симпатичным(ной) незнакомцем(кой)?

12. Бывает ли когда-нибудь, что разозлившись, вы выходите из себя?

13. Часто ли бывает, что Вы действуете под влиянием сиюминутного желания?

14. Часто ли Вас терзают мысли о том, что Вам не следовало чего-то делать или говорить?

15. Предпочитаете ли Вы книги встречам с людьми?

16. Верно ли, что Вас довольно легко задеть?

17. Вы любите часто бывать в компании?

18. Бывают ли у Вас такие мысли, что Вы не хотели бы, чтобы о них знали другие люди?

19. Верно ли, что Вы иногда полны энергии настолько, что все горит в руках, а иногда совсем вялы?

20. Предпочитаете ли Вы иметь поменьше приятелей, но зато особенно близких Вам?

21. Вы много мечтаете?

22. Когда на Вас кричат, Вы отвечаете тем же?

23. Часто ли Вас терзает чувство вины?

24. Все ли Ваши привычки хороши и желательны?

25. Способны ли Вы дать волю своим чувствам и вовсю повеселиться в шумной компании?

26. Можно ли сказать про Вас, что нервы у Вас часто бывают натянуты до предела?

27. Вы слывете за человека веселого и живого?

28. После того, как дело сделано, часто ли Вы мысленно возвращаетесь к нему и думаете, что Вы могли бы сделать лучше?

29. Вы обычно чувствуете себя спокойным, когда находитесь в компании?

30. Бывает ли, что Вы передаете слухи?

31. Бывает ли, что Вам не спится из-за того, что разные мысли лезут в голову?

32. Если Вы хотите узнать о чем-нибудь, то Вы предпочитаете прочитать об этом в книге, чем спросить у друзей?

33. Бывает ли у Вас учащенное сердцебиение?

34. Нравится ли Вам работа, которая требует пристального внимания?

35. Бывают ли у Вас приступы дрожи?

36. Если бы Вы знали, что никогда сказанное Вами не будет раскрыто. Вы бы всегда высказывались в духе общепринятого?

37. Вам неприятно бывать в компании, где подшучивают друг над другом?

38. Вы раздражительны?

39. Вам нравится работа, которая требует быстроты действий?

40. Верно ли, что Вам нередко не дают покоя мысли о разных неприятностях и ужасах, которые могли бы произойти, хотя все кончилось благополучно?

41. Вы медлительны и неторопливы в движениях?

42. Вы когда-нибудь опаздывали на свидание или на работу?

43. Часто ли Вам снятся кошмары?

44. Верно ли, что Вы так любите поговорить, что никогда не упустите удобный случай побеседовать с незнакомым человеком?

45. Беспокоят ли Вас какие-нибудь боли?

46. Вы чувствовали себя несчастным, если бы долго не могли видеться со своими знакомыми?

47. Можете ли Вы назвать себя нервным человеком?

48. Среди людей, которых Вы знаете, есть такие, которые Вам явно не нравятся?

49. Можете ли Вы сказать о себе, что Вы уверенный в себе человек?

50. Вас легко задеть, если покритиковать ваши недостатки

или недостатки Вашей работы?

51. Вы считали, что трудно получить настоящее удовольствие от вечеринки?

52. Беспокоит ли Вас чувство, что Вы чем-то хуже других?

53. Вам легко внести оживление в довольно скучную компанию?

54. Бывает ли, что Вы говорите о вещах, в которых совсем не разбираетесь?

55. Вы беспокоитесь о своем здоровье?

56. Вы любите подшучивать над другими?

57. Страдаете ли Вы от бессонницы?

Ответы, совпадающие с ключом, оцениваются в 1 балл.

Средний балл по шкале экстра-, интроверсии: 11–12;

Средний балл по шкале нейротизма: 12–13.

Показатель по шкале лжи, равный 4–5 баллам, является критическим, свидетельствуя о тенденции отвечающего давать на вопросы только «хорошие» ответы.

Ключ к ответам (см. таблицу 21):

э, и – экстраверсия, интроверсия;

н – нейротизм (эмоциональная стабильность – эмоциональная нестабильность);

л – шкала лжи.

Таблица 21

№ вопроса	Ответ		№ вопроса	Ответ		№ вопроса	Ответ	
	Да	Нет		Да	Нет		Да	Нет
1	э		20	н	э	39	э	
2	н		21	н		40	н	
3	э		22	э		41		э
4	н		23	н		42		л
5		э	24	л		43	и	
6	л		25	э		44	э	
7	н		26	н		45	н	
8	э		27	э		46	э	
9	н		28	н		47	н	
10	э		29		э	48		л
11	н		30		л	49	э	
12		л	31	н		50	н	
13	э		32		э	51		э
14	н		33	н		52	н	
15		э	34		э	53		л
16	н		35	н		54	э	
17	э		36	л		55	н	
18		л	37		э	56	э	
19	н		38	н		57	н	

При количестве баллов по шкале лжи больше пяти искренность ответов ставится под сомнение, и анкета с ответами признается недостоверной.

Ответы по факторам заносятся в график, в котором параметр нейротизма находится на вертикальной оси, а экстраверсии, интроверсии на горизонтальной. Обе оси имеют градацию от 0 до 24.

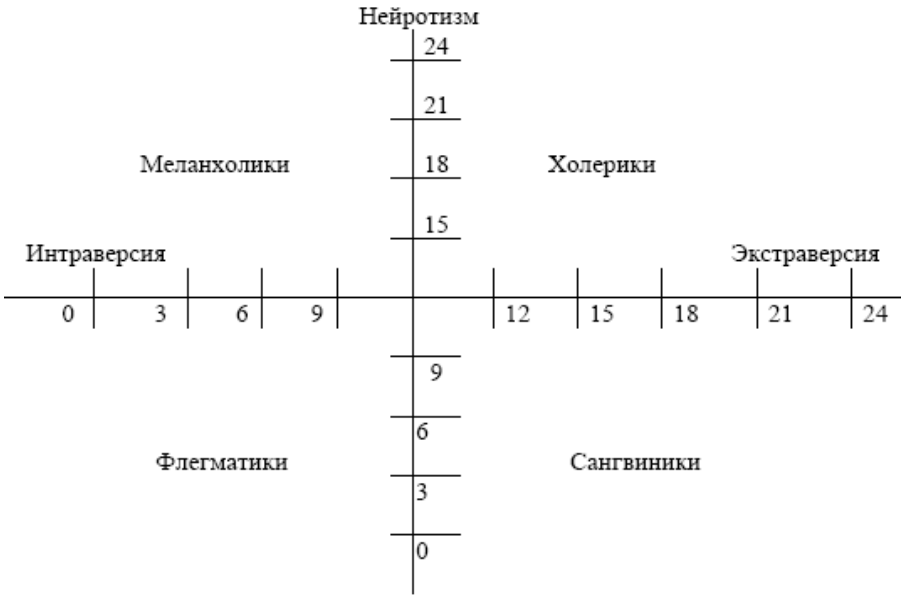


Рис. 2. Двухфакторная шкала определения экстраверсии / интраверсии и степени устойчивости эмоциональных реакций

Задание 9 (диагностическое). Проведите исследование, направленное на выявление акцентуаций личности (Тест Шмишека на выявление акцентуаций личности.) (Цит. по кн.: Альманах психологических тестов. – М.: КСП, 1996. – С. 198–205; Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М.: Владос, 1997. – С. 360–364).

Текст теста

1. Ваше настроение бывает в основном неомраченным?
2. Чувствительны ли вы к обидам и огорчениям?
3. Часто ли вы плачете?
4. Не возникают ли у вас после работы сомнения в качестве ее исполнения? Не прибегаете ли вы к ее проверке?
5. Были ли вы в детстве так же смелы, как и ваши сверстники?
6. Бывают ли у вас колебания от очень веселого настроения до очень тоскливого?
7. Находясь в обществе, вы любите находиться в центре внимания?
8. Бывают ли дни, когда вы без всякого повода впадаете в раздражительность?
9. Серьезный ли вы человек?
10. Способны ли вы восторгаться, восхищаться?
11. Предприимчивы ли вы?

12. Скоро ли вы забываете, если вы кого-нибудь обидели?

13. Мягкосердечны ли вы?

14. Кинув письмо в почтовый ящик, проверяете ли вы: опустилось оно или застряло?

15. Стараетесь ли вы из честолюбия быть в числе лучших или лучше всех?

16. Боялись ли вы в детстве грозы и собак?

17. Считают ли вас другие люди несколько педантичным?

18. Зависит ли ваше настроение от внешних обстоятельств?

19. Любят ли вас все ваши знакомые?

20. Склонны ли вы иногда к душевным порывам, внутреннему беспокойству?

21. Ваше настроение несколько подавлено?

22. Случалось ли вам рыдать, переживая плохое настроение?

23. Вам трудно находиться длительное время на одном месте?

24. Отстаиваете ли вы свои интересы, когда к вам проявлена несправедливость?

25. Можете ли вы резать живую птицу?

26. Раздражает ли вас, когда занавеска или скатерть висят несколько неровно?

27. Боялись ли вы, будучи ребенком, оставаться один дома?

28. Бывают ли у вас беспричинные колебания настроения?

29. Являетесь ли вы по своим профессиональным качествам одним из лучших?

30. Легко ли вы впадаете в гнев?

31. Способны ли вы быть шаловливо-веселым?

32. Бывают ли у вас состояния, когда вы преисполнены счастья?

33. Можете ли вы напрямую высказать кому-нибудь свое мнение о нем?

34. Можете ли вы развлекать общество и быть душою компании?

35. Волнует ли вас вид крови?

36. Охотно ли беретесь за дело, требующее большого чувства ответственности?

37. Заступаетесь ли вы за людей, в отношении которых допускается несправедливость?

38. Беспокоит ли вас необходимость спуститься в темный погреб, войти в пустую неосвещенную комнату?

39. Предпочитаете ли вы деятельности, требующей медлительности и точности, не столь кропотливую и тщательную?

40. Общительный ли вы человек?

41. Охотно ли в школе вы декламировали стихи?

42. Будучи ребенком, вы убегали из дома?

43. Кажется ли вам жизнь тяжелой?

44. Случалось ли вам так расстраиваться из-за какого-нибудь конфликта, ссоры, что после этого вы были не в состоянии пойти на работу, учебу?

45. Можете ли вы сказать, что даже при неудаче Вы не теряете чувства юмора?

46. Стараетесь ли вы помириться, если кого-нибудь обидели? Предпринимаете ли вы первый шаг к перемирию?

47. Любите ли вы животных?

48. Случалось ли вам, уходя из дома, возвращаться и проверять: не случилось ли чего?

49. Беспокоят ли вас иногда мысли о том, что с вами или вашими родителями что-либо случится?

50. Ваше настроение меняется в зависимости от погоды?

51. Трудно ли вам выступать со сцены или с кафедры перед большой аудиторией?

52. Можете ли вы, если на кого-нибудь сердитесь, пустить в ход руки?

53. Нравится ли вам бывать в обществе?

54. Можете ли вы под влиянием разочарования впасть в отчаяние?

55. Любите ли вы организаторскую деятельность?

56. Упорствуете ли вы в достижении цели, если на вашем пути встречается много препятствий?

57. Может ли трагический фильм вас так взволновать, что на глазах у вас появляются слезы?

58. Бывает ли вам трудно заснуть из-за того, что голова забита дневными заботами?

59. Подсказывали ли вы и давали списывать своим одноклассникам?

60. Волнует ли вас необходимость пройти в темноте по незнакомым улицам?

61. Следите ли вы за тем, чтобы в вашем доме каждая вещь лежала на своем месте?

62. Случается ли вам, что вы ложитесь спать в сниженном расположении духа, а утром встаете в подавленном и мрачном состоянии?

63. Легко ли вы приспосабливаетесь к новой ситуации?

64. Подвержены ли вы головным болям?

65. Часто ли вы смеетесь?

66. Можете ли относиться к людям, которых ни во что не ставите, так, чтобы они этого не замечали?

67. Считаете ли вы себя энергичным и предприимчивым человеком?

68. Страдаете ли вы от несправедливости?

69. Любите ли вы природу?

70. Уходя из дома или ложась спать, проверяете ли вы, выключены ли газ и электричество?

71. Боязливы ли вы?

72. Меняется ли ваше настроение под влиянием алкоголя?

73. Принимали ли вы участие в деятельности драмкружков?

74. Испытываете ли вы иногда влечение к чему-либо заманчиво неведомому?

75. Относитесь ли вы к будущему пессимистически?

76. Бывают ли у вас внезапные переходы настроения от большой радости к глубокой тоске?

77. Удается ли вам при общении с людьми создавать определенное настроение?

78. Долго ли храните чувства гнева, досады?

79. Переживаете ли вы долгое время горести других людей?

80. Могли ли в школьные годы из-за чернильного пятна переписать всю тетрадь?

81. Можно ли сказать, что вы относитесь к людям, скорее, настороженно, недоверчиво, чем доверительно?

82. Часто ли у вас бывают устрашающие сновидения?

83. Возникает ли у вас иногда представление, что вы можете броситься под колеса мчащегося поезда или, находясь около открытого окна верхнего этажа, можете из него выпрыгнуть?

84. Становитесь ли вы веселым в окружении веселых людей?

85. Такой ли вы человек, что можете отвлечься в достаточной мере от гнетущих проблем, чтобы постоянно о них не думать?

86. Совершаете ли вы внезапные или импульсивные поступки?

87. В беседе вы, скорее, немногословны, чем говорливы?

88. Могли ли вы, участвуя в театральном представлении, настолько войти в роль, что при этом забыть, что вы сами не такой, как на сцене?

Обработка результатов:

1. Демонстративность/ демонстративный тип:

«+»: 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88.

«-»: 51.

Сумму ответов умножить на два.

2. Застревание/ застревающий тип:

«+»: 2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81.

«-»: 12, 46, 59.

Сумму ответов умножить на два.

3. Педантичность/ педантичный тип:

«+»: 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83.

«-»: 36.

Сумму ответов умножить на два.

4. Возбудимость/ возбудимый тип:

«+»: 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86.

Сумму ответов умножить на три.

5. Гипертимность/ гипертимический тип:

«+»: 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77.

Сумму ответов умножить на три.

6. Дистимность/ дистимический тип:

«+»: 9, 21, 43, 75, 87.

Сумму ответов умножить на три.

7. Тревожность/ тревожно-боязливый тип:

«+»: 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82.

«-»: 5.

Сумму ответов умножить на три.

8. Экзальтированность/ аффективно-экзальтированный тип:

«+»: 10, 32, 54, 76.

Сумму ответов умножить на шесть.

9. Эмотивность/ эмотивный тип:

«+»: 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79.

«-»: 25.

Сумму ответов умножить на три.

10. Циклотимность/ циклотимический тип:

«+»: 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84.

Сумму ответов умножить на три.

Максимальная сумма баллов после умножения – 24. По некоторым источникам, признаком акцентуации считается величина, превосходящая 12 баллов.

Другие же, на основании практического применения опросника, считают, что сумма баллов в диапазоне от 15 до 19 говорит лишь о тенденции к тому или иному типу акцентуации. И лишь в случае превышения 19 баллов черта характера является акцентуированной.

Полученные данные могут быть представлены в виде «профиля личностной акцентуации».

Выделенные Леонгардом 10 типов акцентуированных личностей разделены на две группы: акцентуации характера (демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый) и акцентуации темперамента (гипертимический, дистимический, тревожно-боязливый, циклотимический, аффективный, эмотивный).

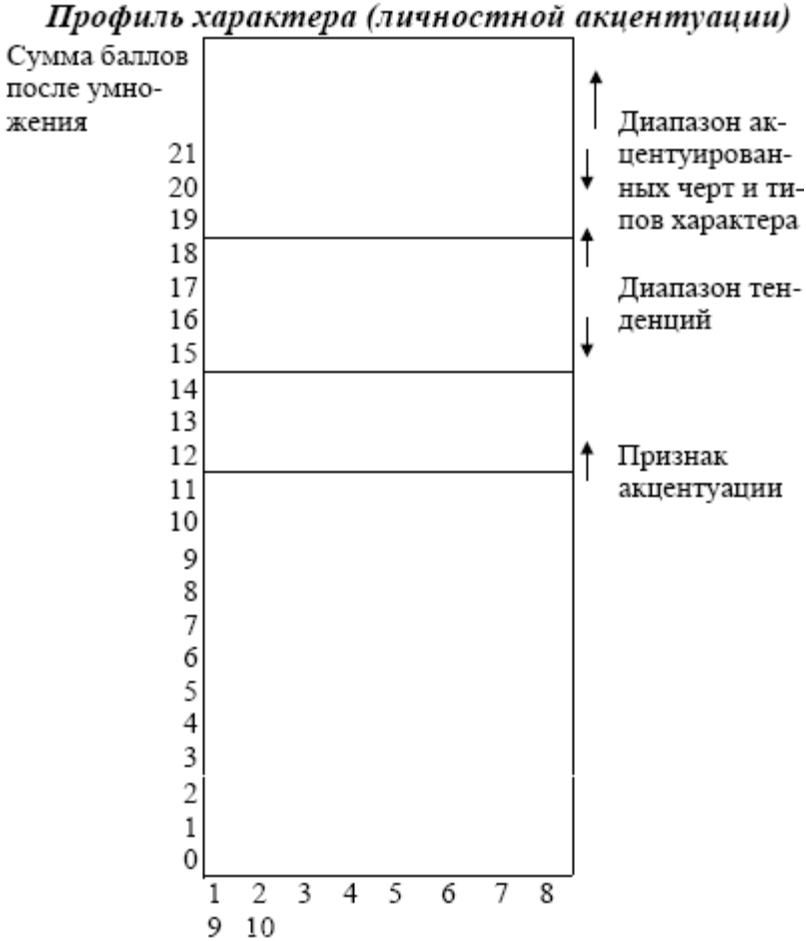


Рис. 3. Шкалы (черты характера)

1. *Демонстративный тип.* Характеризуется повышенной способностью к вытеснению, демонстративностью поведения, живостью, подвижностью, легкостью в установлении контактов. Склонен к фантазерству, лживости и притворству, направленным на приукрашивание своей персоны, авантюризму, артистизму, к позерству. Им движет стремление к лидерству, потребность в признании, жажда постоянного внимания к своей персоне, жажда власти, похвалы; перспектива быть незамеченным отягощает его. Он демонстрирует высокую приспосабливаемость к людям, эмоциональную лабильность (легкую смену настроений) при отсутствии действительно глубоких чувств, склонность к интригам (при внешней мягкости манеры общения). Отмечается беспредельный эгоцентризм, жажда восхищения, сочувствия, почитания, удивления. Обычно похвала других в его присутствии

вызывает у него неприятные ощущения, он этого не выносит. Стремление к компании обычно связано с потребностью ощутить себя лидером, занять исключительное положение. Самооценка далека от объективности. Может раздражать своей самоуверенностью и высокими притязаниями, сам систематически провоцирует конфликты, но при этом активно защищается. Обладая патологической способностью к вытеснению, он может полностью забыть то, о чем он не желает знать. Это расковывает его во лжи. Обычно лжет с невинным лицом, поскольку то, о чем он говорит в данный момент, для него является правдой; по-видимому, внутренне он не осознает свою ложь или же осознает очень неглубоко, без заметных угрызений совести. Способен увлечь других неординарностью мышления и поступков.

2. *Застревающий тип.* Его характеризует умеренная общительность, занудливостъ, склонность к нравоучениям, неразговорчивость. Часто страдает от мнимой несправедливости по отношению к нему. В связи с этим проявляет настороженность и недоверчивость по отношению к людям, чувствителен к обидам и огорчениям, уязвим, подозрителен, отличается мстительностью, долго переживает происшедшее, не способен «легко отходить» от обид. Для него характерна заносчивость, часто выступает инициатором конфликтов. Самонадеянность, жесткость установок и взглядов, сильно развитое честолюбие часто приводят к настойчивому утверждению своих интересов, которые он отстаивает с особой энергичностью. Стремится добиться высоких показателей в любом деле, за которое берется, и проявляет большое упорство в достижении своих целей. Основной чертой является склонность к аффектам (правдолюбие, обидчивость, ревность, подозрительность), инертность в проявлении аффектов, мышлении, моторике.

3. *Педантичный тип.* Характеризуется ригидностью, инертностью психических процессов, тяжелостью на подъем, долгим переживанием травмирующих событий. В конфликты вступает редко, выступая, скорее, пассивной, чем активной стороной. В то же время очень сильно реагирует на любое проявление нарушения порядка. На службе ведет себя как бюрократ, предъявляя окружающим много формальных требований. Пунктуален, аккуратен, особое внимание уделяет чистоте и порядку, скрупулезен, добросовестен, склонен жестко следовать плану, в выполнении действий нетороплив, усидчив, ориентирован на высокое качество работы и особую аккуратность, склонен к частым самопроверкам, сомнениям в правильности выполненной работы, брюзжанию, формализму. С охотой

уступает лидерство другим людям.

4. *Возбудимый тип.* Недостаточная управляемость, ослабление контроля над влечениями и побуждениями сочетаются у людей такого типа с властью физиологических влечений. Ему характерна повышенная импульсивность, инстинктивность, грубость, занудство, угрюмость, гневливость, склонность к хамству и брани, к трениям и конфликтам, в которых сам и является активной, провоцирующей стороной. Раздражителен, вспыльчив, часто меняет место работы, неуживчив в коллективе. Отмечается низкая контактность в общении, замедленность вербальных и невербальных реакций, тяжеловесность поступков. Для него никакой труд не становится привлекательным, работает лишь по мере необходимости, проявляет такое же нежелание учиться. Равнодушен к будущему, целиком живет настоящим, желая извлечь из него массу развлечений. Повышенная импульсивность или возникающая реакция возбуждения гасятся с трудом и могут быть опасны для окружающих. Он может быть властным, выбирая для общения наиболее слабых.

5. *Гипертимический тип.* Людей этого типа отличает большая подвижность, общительность, болтливость, выраженность жестов, мимики, пантомимики, чрезмерная самостоятельность, склонность к озорству, недостаток чувства дистанции в отношениях с другими. Часто спонтанно отклоняется от первоначальной темы в разговоре. Везде вносит много шума, любит компании сверстников, стремится ими командовать. Они почти всегда имеют очень хорошее настроение и самочувствие, высокий жизненный тонус, нередко цветущий вид, хороший аппетит, здоровый сон, склонность к чревоугодию и иным радостям жизни. Это люди с повышенной самооценкой, веселые, легкомысленные, поверхностные и вместе с тем деловитые, изобретательные, блестящие собеседники, умеющие развлекать других, энергичные, деятельные, инициативные. Большое стремление к самостоятельности может служить источником конфликтов. Им характерны вспышки гнева, раздражения, особенно когда они встречают сильное противодействие, терпят неудачу. Склонны к аморальным поступкам, повышенной раздражительности, прожектерству. Испытывают недостаточно серьезное отношение к своим обязанностям. Они трудно переносят условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество.

6. *Дистимический тип.* Люди этого типа отличаются серьезностью, даже подавленностью настроения, медлительностью, слабостью волевых усилий. Для них

характерны пессимистическое отношение к будущему, заниженная самооценка, а также низкая контактность, немногословность в беседе, даже молчаливость. Такие люди являются домоседами, индивидуалистами; общества, шумной компании обычно избегают, ведут замкнутый образ жизни. Часто угрюмы, заторможены, склонны фиксироваться на теневых сторонах жизни. Они добросовестны, ценят тех, кто с ними дружит, и готовы им подчиняться, обладают обостренным чувством справедливости, а также замедленностью мышления.

7. *Тревожный тип.* Людям данного типа свойственны низкая контактность, минорное настроение, робость, пугливость, неуверенность в себе. Дети тревожного типа часто боятся темноты, животных, страшатся оставаться одни. Они сторонятся шумных и бойких сверстников, не любят чрезмерно шумных игр, испытывают чувство робости и застенчивости, тяжело переживают контрольные, экзамены, проверки. Часто стесняются отвечать перед классом. Охотно подчиняются опеке старших, нотации взрослых могут вызвать у них угрызения совести, чувство вины, слезы, отчаяние. У них рано формируется чувство долга, ответственности, высокие моральные и этические требования. Чувство собственной неполноценности стараются замаскировать в самоутверждении через те виды деятельности, где они могут в большей мере раскрыть свои способности.

Свойственные им с детства обидчивость, чувствительность, застенчивость мешают сблизиться с теми, с кем хочется, особо слабым звеном является реакция на отношение к ним окружающих. Непереносимость насмешек, подозрения сопровождаются неумением постоять за себя, отстоять правду при несправедливых обвинениях. Редко вступают в конфликты с окружающими, играя в них в основном пассивную роль, в конфликтных ситуациях они ищут поддержки и опоры. Они обладают дружелюбием, самокритичностью, исполнительностью. Вследствие своей беззащитности нередко служат «козлами отпущения», мишенями для шуток.

8. *Экзальтированный тип.* Яркая черта этого типа – способность восторгаться, восхищаться, а также – улыбчивость, ощущение счастья, радости, наслаждения. Эти чувства у них могут часто возникать по причине, которая у других не вызывает большого подъема, они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние – от печальных. Им свойственна высокая контактность, словоохотливость, влюбчивость. Такие люди часто спорят, но не доводят дела до открытых конфликтов. В конфликтных ситуациях они бывают как активной, так и пассивной стороной. Привязаны к друзьям и близким,

альтруистичны, имеют чувство сострадания, хороший вкус, проявляют яркость и искренность чувств. Могут быть паникерами, подвержены сиюминутным настроениям, порывисты, легко переходят от состояния восторга к состоянию печали, обладают лабильностью психики.

9. *Эмотивный тип.* Этот тип родственен экзальтированному, но проявления его не столь бурны. Для них характерны эмоциональность, чувствительность, тревожность, болтливость, боязливость, глубокие реакции в области тонких чувств. Наиболее сильно выраженная черта – гуманность, сопереживание другим людям или животным, отзывчивость, мягкосердечность, сорадование чужим успехам. Они впечатлительны, слезливы, любые жизненные события воспринимают серьезнее, чем другие люди. Подростки остро реагируют на сцены из фильмов, где кому-либо угрожает опасность, сцена насилия может вызвать у них сильное потрясение, которое долго не забудется и может нарушить сон. Редко вступают в конфликты, обиды носят в себе, не «выплескиваются» наружу. Им свойственно обостренное чувство долга, исполнительность. Бережно относятся к природе, любят выращивать растения, ухаживать за животными.

10. *Циклотимный тип.* Характеризуется сменой гипертимных и дистимных состояний. Им свойственны частые периодические смены настроения, а также зависимость от внешних событий. Радостные события вызывают у них картины гипертимии: жажда деятельности, повышенная говорливость, скачка идей; печальные – подавленность, замедленность реакций и мышления, также часто меняется их манера общения с окружающими людьми.

В подростковом возрасте можно обнаружить два варианта циклотимической акцентуации: типичные и лабильные циклоиды. Типичные циклоиды в детстве обычно производят впечатление гипертимных, но затем проявляется вялость, упадок сил, то, что раньше давалось легко, теперь требует непомерных усилий. Прежде шумные и бойкие, они становятся вялыми домоседами, наблюдается падение аппетита, бессонница, или, наоборот, сонливость. На замечания реагируют раздражением, даже грубостью и гневом, в глубине души, однако, впадая при этом в уныние, глубокую депрессию, не исключены суицидальные попытки. Учатся неровно, случившиеся упущения наверстывают с трудом, порождают в себе отвращение к занятиям. У лабильных циклоидов фазы смены настроения обычно короче, чем у типичных циклоидов. «Плохие» дни отмечаются более насыщенным дурным настроением, чем вялостью. В период подъема выражены желания иметь друзей, быть в компании. Настроение влияет на самооценку.

Задание 10 (диагностическое). Проведите исследование, направленное на определение способности к самоуправлению в общении. (Опросник способности к самоуправлению в общении предназначен для определения мобильности и адаптивности в различных ситуациях общения, опубликован в 1979 г. в книге «Психологические механизмы регуляции социального поведения»).

Текст опросника

Инструкция. Ниже приведены высказывания, касающиеся различных ситуаций в общении. Все высказывания различны, по смыслу не совпадают, поэтому внимательно вчитайтесь в каждое из них, перед тем как отвечать. Если высказывание «верно» или «скорее, верно» по отношению к Вам, поставьте букву «В» рядом с соответствующим номером высказывания. Важно, чтобы Вы отвечали искренне и честно.

1. Я считаю, что имитировать поведение других людей трудно.
2. В моем поведении чаще всего отражается все то, что я думаю и в чем я убежден на самом деле.
3. На вечеринках, в различных компаниях я не пытаюсь делать или говорить то, что приятно другим.
4. Я могу защищать только те идеи, в которые сам верю.
5. Я могу произносить речи экспромтом даже на те темы, по которым не имею почти никакой информации.
6. Я полагаю, что умею проявлять себя так, чтобы произвести впечатление на людей или развлечь их.
7. Если я не уверен, как следует себя вести в определенной ситуации, я начинаю ориентироваться на поведение других людей.
8. Возможно, из меня получился бы неплохой актер.
9. Я редко нуждаюсь в советах друзей при выборе книг, музыки или фильмов.
10. Другим порой кажется, что я переживаю более глубокие эмоции, чем это есть на самом деле.
11. Я смеюсь над комедией больше, когда смотрю ее вместе с другими, чем когда смотрю ее один.
12. В группе людей я редко являюсь центром внимания.
13. В различных ситуациях с разными людьми я веду себя совершенно по-разному.
14. Мне не очень легко добиться того, чтобы другие почувствовали ко мне симпатию.
15. Даже если я не в духе, часто делаю вид, что приятно

провожу время.

16. Я не всегда такой на самом деле, каким кажусь.

17. Я не стану специально высказывать мнение или изменять поведение, когда мне хочется кому-то понравиться или добиться расположения.

18. Я считаюсь человеком, способным развлечь.

19. Чтобы понравиться, наладить отношения с людьми, я стараюсь прежде всего делать именно то, что от меня ожидают.

20. Я никогда не проявлял себя особенно успешно, если играл с другими в игры, требующие смекалки или импровизированных действий.

21. Я испытываю затруднения, когда пытаюсь менять свое поведение так, чтобы оно соответствовало взглядам различных людей и ситуациям.

22. Во время вечеринок я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать истории.

23. В компаниях я чувствую себя несколько неловко и не проявляю себя достаточно хорошо.

24. Если это потребуется для какого-то правого дела, я могу любому, глядя прямо в глаза, сказать неправду и при этом сохранить бесстрастное выражение лица.

25. Я могу сделать так, чтобы окружающие были со мною дружелюбны, даже если эти люди мне не нравятся.

Обработка результатов и интерпретация. Подсчитываются все ответы, совпадающие со словами «верно» и «неверно».

Ключ: «верно» – 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 24, 25;

«неверно» – 1, 2, 3, 4, 9, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 23.

Все баллы суммируются. *Меньше 8 баллов* – стабильная модель общения, некоторая ригидность. *От 8 до 17 баллов* – потребность быть в общении самим собой, проявлять в зависимости от ситуации направленность на партнера, склонность к партнерству в общении. *От 17 до 25 баллов* – мобильность в общении, умение подстраиваться к поведению партнера, готовность к диалогу, способность изменять стиль общения в зависимости от ситуации.

Список литературы

1. Адроников, И. Л. Все живо: рассказы, портреты, воспоминания / И. Л. Адроников. – М., 1990.

2. Батаршев, А. В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – М., 1999.

3. Бродецкий, А. Я. Внеречевое общение в жизни и искусстве: азбука молчания / А. Я. Бродецкий. – М., 2000.

4. Емельянов, В. В. Фонопедический метод голосообразования / В. В. Емельянов. – Л., 1993.

5. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М., 1987.

6. Мастерство устной речи / под ред. В. В. Голубкова. – М., 1967.

7. Ножин, Е. А. Мастерство устного выступления / Е. А. Ножин. – М., 1982.

8. Никольская, С. Т. Техника речи / С. Т. Никольская. – М., 1978.

9. Питюков, В. Ю. Основы педагогической психологии / В. Ю. Питюков. – М., 2001.

10. Петров, А. Н. Сценическя речь: учебно-методическое пособие / А. Н. Петров. – М., 1981.

11. Савкова, З. В. Как сделать голос сценическим: практические приёмы, упражнения для развития голоса / З. В. Савкова. – М., 1968.

12. Сопер, П. Основы искусства речи / П. Сопер. – Ростов-на-Дону, 1995.

Тема 6. Педагогическая позиция

Во всяком произведении искусства, великом или малом, вплоть до самого малого, все сводится к концепции.

И. В. Гете

Определение понятий *поза, позиция, профессиональная позиция, стратегическая позиция, тактическая позиция*. Источники формирования профессиональной педагогической позиции: историческое педагогическое образование, мировосприятие учителя, его ценностные ориентации, социальный и профессиональный опыт, система знаний, умений и навыков, интеллигентность, общая и этическая культура педагога, его образовательный уровень.

Традиционная и альтернативная педагогические позиции: пути сближения и корректировки. Динамичность педагогической позиции. Целесообразность педагогической позиции. Эмпатийность педагогической позиции.

Практические задания

Задание 1. Выполните упражнения «4 руки и глина» или «4 руки и пластилин» (взято у Р. М. Грановской).

Два студента садятся за стол друг против друга с завязанным платками глазами, никто не знает своего партнера. Перед ними преподаватель кладет кусок мягкой глины (или пластилина), из которой они должны, не договариваясь, что-то слепить в полном молчании. Работа прекращается через 15–20 минут.

Ответьте на вопросы.

1. Как и кем решено, что лепить?
2. Решение было коллективным или индивидуальным?
3. Что определило этот выбор?
4. Было ли установлено взаимопонимание?
5. Проанализируйте значимость вербального и невербального общения при дефиците времени.

Задание 2. Выполните упражнение на развитие социально-психологической чувствительности (взято у Р. М. Грановской).

В центре аудитории ставится стул, с закрытыми глазами на

него садится один студент, остальные студенты расставляют вокруг него стулья по своему усмотрению и садятся. Ситуация зарисовывается. Затем стулья расставляются на обычные места. После этого сидевший в центре студент, открыв глаза, рассаживает присутствующих по своему усмотрению. Новая расстановка зарисовывается и сравнивается с первоначальной.

Обсуждаются различия в самовосприятии и восприятии данного студента другими, выявляются причины этих различий.

Цель выполнения упражнения: выявить степень сформированности профессиональных умений в ситуации неопределенности.

Задачи: формировать умения: 1) действовать за другого, прогнозировать его поведение, осознанно управлять своим поведением; 2) обосновывать личностную, тактическую и стратегическую позиции.

Задание 3. Вылепите из пластилина или пластинила несуществующее животное, дайте ему несуществующее название. Проанализируйте Вашу скульптурную композицию, используя в интерпретации полученного результата глоссарий теста «Несуществующее животное» (см.: Психологические тесты / сост. Э. Р. Ахмеджанов. – М., 1996. – С. 25–31.).

Оцените аллегорически позу несуществующего животного, возможные его житейскую, профессиональную, стратегическую и тактическую позиции.

Задание 4. Досочините нижеследующие строчки до четверостишия:

– Здравствуй, славный институт,
Здравствуй, мой профессор…

– На французской стороне, на чужой планете
Предстоит учиться мне в университете…

– К семинару мы прочли
Больше тонны книжек…

– С Новым годом поздравляя,
Повторял декан для нас…

– Посвящение в студенты
Проходило весело…

– Нам к среде преподаватель
Задал написать доклад…

Проанализируйте логику изложения Вашего сочинения, стилистику, наличие мажорных способностей. Дайте характеристику собственной педагогической позиции в процессе выполнения каждого из заданий.

Задание 5. Вспомните названия 20–30 кинофильмов, и из этих названий составьте рассказ:

а) юмористический;

б) трагический;

в) героический.

Проанализируйте логику изложения Вашего сочинения, стилистику, наличие в нем мажорных способностей.

Задание 6. Представьте, что создан «Музей институтских рекордов», где все рекорды необычны и оригинальны. Придумайте, продемонстрируйте и прокомментируйте, как могли бы выглядеть в таком музее стенды рекордов:

– неслыханного постоянства в опозданиях на первую пару занятий;

– удивительного упрямства минутной стрелки за три минуты до звонка на перемену;

– великого зазнайства институтского сторожевого пса;

– невероятной скорости поедания студентами булочек в буфете на большей перемене;

– чрезвычайной скромности отличника.

Оцените степень изобретательности, находчивости и нестандартности в выполнении этого задания, Вашу позицию по

отношению к каждому из этих качеств.

Задание 7. Прочитайте рассказ о себе педагога Анны Т. (взято у Х. Корнелиус, Ш. Фейр).

> «Моя мать имела привычку звонить мне по десять раз в день, и мне это, наконец, надоело. Я решила, что ради того, чтобы выжить, я должна отключиться от нее как от своей «матери», не дававшей мне дышать из-за «любви». В качестве друга она гораздо менее требовательна. Я довольно откровенно поговорила с ней – мне нужно было как-то избавиться от ее удушающих объятий. После этого наши отношения изменились и стали гораздо лучше. Теперь я могу принять выражения ее любви, хотя она по-прежнему «душит» ею моих братьев и сестер, и они не могут понять, как это мы стали такими друзьями. Но мне пришлось поработать, чтобы поставить наши отношения на более приемлемую для меня основу».

Для конструирования новых отношений с матерью Анной Т. была составлена программа. Составьте из нижеследующих предложений ранжированный список требований, характеризующих скорректированную ею позицию по отношению к матери.

1. Умение отклонить совет, если он Вам не подходит.
2. Умение сохранить позитивные отношения как условие сохранения ценного для Вас субъекта поддержки.
3. Умение найти темы для общения, уменьшающие степень тревожной заботливости родителей.
4. Развитие эмпатии как средства разрешать разногласия и конфликты между людьми разных поколений.
5. Умение создавать атмосферу эмоциональной расположенности друг к другу.
6. Умение активно воспринимать собеседника.
7. Умение отказываться от обыденно-житейского поочередного ритма монологического общения.
8. Умение отказаться от советов, выдвижения диагноза, заверений, поощрений, критики, иронии, сарказма.
9. Умение фиксировать невербальное проявление чувств и эмоций.
10. Умение проявлять внимание к заботам, тревогам, нуждам, трудностям собеседника с использованием вопросов: «Как Вы на все это посмотрите?», «Что Вы об этом думаете?»
11. Умение окультуренно воспроизводить полученную в ходе

общения информацию, задавая вопросы: «Правильно ли я понимаю, что Вы хотите…?»; «Вас это действительно сердит или…?»; «Вы считаете, что не можете общаться, когда на Вас так давят?»

Задание 8 (диагностическое). Прочитайте инструкции к выполнению заданий. Выполните задания и затем отрефлексируйте свое внутреннее состояние в рисунке и письменно. (Взято из кн.: Ассаджоли, Р. Психосинтез: теория и практика / Р. Ассаджоли. – М.: REFL-book, 1994. – 314 с.)

Методика «Внутренний диалог»

Инструкция к выполнению. Текст методики можно записать на аудиокассету. При прослушивании займите удобное положение сидя или лежа на спине, закройте глаза, настройтесь на внутреннюю работу. Музыкальное сопровождение усилит эффект подстройки к тексту. Рекомендуется использовать современную инструментальную музыку Н. Рота, А. Клаудермана, А. Каравелли, П. Мориа, Э. Мориконе или звуки природы.

Текст методики

Представьте летнее утро. Вы в долине. Постепенно сознавайте окружающий мир: воздух чист, небо голубое, кругом трава и цветы. Утренний ветерок нежно ласкает ваше лицо. Почувствуйте, что ноги ваши стоят на земле. Посмотрите, во что вы одеты. Посвятите какое-то время тому, чтобы ясно осознать все эти детали.

Вы испытываете ощущение готовности и ожидания. Оглядываясь вокруг, вы видите гору. Она возвышается неподалеку, и когда вы видите ее вершины, у вас возникает чувство необычайного подъема.

Затем вы решаете взойти на эту гору. Сначала вы входите в лес, растущий у ее подножья. Вы вдыхаете сосновый аромат и ощущаете сумрачную свежесть темного леса.

Выйдя из леса, вы вступаете на крутую горную тропу. Поднимаясь по ней, вы ощущаете нагрузку, которая приходится на ноги, и приятное тепло, которое разливается по телу.

Теперь тропа закончилась, и перед вами только скалы. Восхождение продолжается, подъем становится все круче. Теперь вы вынуждены прибегать к помощи рук.

Вы чувствуете, что поднимаетесь все выше; воздух становится более свежим и разреженным; вас окружает тишина.

Теперь вы входите в облако. Вокруг ничего не видно, кроме тумана. Вы медленно и осторожно продвигаетесь вперед, едва

различая свои руки, опирающиеся о камни.

Облако осталось позади, и вы снова видите небо. Здесь все гораздо ярче, чем внизу. Воздух необычайно чист и прозрачен, краски вокруг живые, насыщенные, сверкает солнце. Вы готовы идти дальше. Подниматься стало легче: вы словно не ощущаете веса, вас влечет к вершине, и вы полны желания достичь ее.

По мере приближения к вершине вас охватывает все возрастающее ощущение высоты. Вы останавливаетесь и осматриваетесь вокруг. Неподалеку и в отдалении вы видите другие вершины, далеко внизу осталась долина с несколькими деревушками.

И вот вы на вершине горы, на большом плоскогорье. Стоит полная тишина. Над вами глубокое голубое небо.

Вы замечаете кого-то вдалеке. Это мудрый и любящий вас человек, готовый выслушать то, что вы собираетесь сказать, и рассказать вам о том, что вы хотите узнать. Поначалу он возник вдалеке как небольшая светящаяся точка.

Он тоже заметил вас. Вы медленно идете навстречу друг другу. Вы ощущаете присутствие этого человека, которое пробуждает в вас радость и силу.

Вы видите его мудрое лицо и светлую улыбку и чувствуете, что от него исходит тепло любви.

Теперь вы стоите лицом к лицу. Вы смотрите мудрецу в глаза.

Вы можете рассказать ему о любой проблеме, задать любой вопрос. Тихо и внимательно ждите ответа. Если он вам ответит, вы, возможно, захотите продолжить диалог.

Методика «Цель»

Инструкция к выполнению. Сядьте удобно и настройтесь на серьезную работу. Рекомендуется перед прочтением текста методики включить одно из перечисленных в методике «Внутренний диалог» музыкальных произведений.

Текст методики

Мы можем освободить свою волю, развивая такую чисто человеческую способность, как **способность к свободному выбору**. Ставя собственные цели и неотступно осуществляя их, мы можем упорядочить свою жизнь, сделав ее тем самым продуктивной.

1. Подумайте о том, **какие жизненные цели для вас в настоящий момент самые важные**. Напишите список важнейших целей, которые приходят на ум: абстрактных и конкретных, трудных и легких, далеких и близких. В их число могут входить, например, самореализация, покраска гаража,

улучшение отношений с каким-то человеком, изучение нового языка и т. д. Все это можно включать в список постольку, поскольку оно: а) действительно для вас важно и б) является реальной целью, а не просто возможностью, надеждой или долгом.

2. Выберите из этого списка то, что находите для себя в настоящий момент самой важной целью.

3. Закройте глаза и позвольте возникнуть образу, символизирующему эту цель. Это может быть все что угодно: природный объект, животное, человек и т. д.

4. Не открывая глаз, представьте, что перед вами лежит длинный, прямой и ясный путь, восходящий к вершине холма. Вы можете различить вдалеке на вершине образ, символизирующий вашу цель.

5. Попытайтесь по обеим сторонам дороги увидеть, услышать, почувствовать присутствие разнообразных существ, которые будут пытаться увести вас с пути и помешать вам достичь вершины. Они могут делать все, что угодно, кроме одной вещи: они не могут преградить вам путь, который по-прежнему остается прямым и ясным. Эти существа представляют различные жизненные ситуации, людей, второстепенные цели и ваши внутренние состояния. У них есть множество способов помешать вам – они попытаются расхолаживать вас и соблазнять, запугивать и гипнотизировать. Они будут логически доказывать вам, что затея эта абсурдна, они будут пытаться шантажировать вас или вселять в вас чувство вины и т. д.

6. Воспринимайте себя как чистую волю и продолжайте свой путь. Попытайтесь понять, в чем состоит стратегия каждого из этих существ. Почувствуйте прилагаемые ими усилия. Вы можете даже побеседовать с ними, но затем продолжайте путь, ощущая свое **волеизъявление**.

7. Достигнув вершины, взгляните на образ своей цели, побудьте какое-то время в его обществе. Осознайте, что эта цель для вас значит и что она должна вам сказать.

8. Откройте глаза и запишите мысли о своей цели, а также о силах, которые пытаются воспрепятствовать ее достижению.

9. В последующие дни повторно выполняйте это упражнение для своих второстепенных и третьестепенных целей. Вообще-то цели эти позаботятся о себе сами, потому что привычка к сознательному волеизъявлению, вырабатываемая в приложении к вашим важнейшим целям, сделает вас гораздо более эффективными в целом, а также потому, что по мере осуществления ваших главных целей может высвобождаться большая энергия, которая облегчит выполнение других задач.

Разумеется, вы можете делать объектами этого упражнения любые цели, памятуя, однако, что вы решили посвятить основные силы и внимание главным образом своим важнейшим жизненным целям и прежде всего той из них, которую вы выбрали первой.

Методика «Самоотождествление»

Инструкция к выполнению. Текст методики можно записать на аудиокассету. При прослушивании займите удобное положение сидя или лежа на спине, закройте глаза, настройтесь на внутреннюю работу. Музыкальное сопровождение усилит эффект подстройки к тексту. Рекомендуется использовать современную инструментальную музыку Н. Рота, А. Клаудермана, А. Каравелли, П. Мориа, Э. Мориконе или звуки природы.

Текст методики

1. Начните осознавать свое **тело**.

Некоторое время просто отмечайте, не пытаясь изменить их, все телесные ощущения, которые вы можете осознать.

Сознавайте, например, как ваше тело соприкасается со стулом, на котором вы сидите, ноги – с полом, кожа – с одеждой.

Сознавайте свое дыхание.

Почувствовав, что вы достаточно исследовали свои телесные ощущения, оставьте их и переходите к следующему этапу упражнения.

2. Начните сознавать свои **чувства**. Какие чувства вы испытываете в данный момент?

Какие основные чувства вы чаще всего испытываете в повседневной жизни? Рассмотрите как положительные, так и отрицательные чувства: любовь и раздражение, ревность и нежность, подавленность и приподнятость.

Не оценивайте своих чувств. Просто рассматривайте их как ученый, делающий описание явления.

Удовлетворившись проведенным обзором, отвлекитесь от чувств и переходите к следующему этапу упражнения.

3. Обратите внимание на свои **желания**.

С тех же беспристрастных позиций рассмотрите основные желания, побуждающие вас что-либо предпринимать в повседневной жизни. Нередко вы можете отождествлять себя с тем или иным из них, но сейчас просто рассмотрите их одно за другим.

Наконец, оставьте свои желания и переходите к следующему этапу.

4. Понаблюдайте за миром своих **мыслей**.

Как только появляется мысль, следите за ней до тех пор, пока ее место не займет другая, третья и т. д. Если вы думаете, что никаких мыслей у вас нет, осознайте, что это тоже мысли. Наблюдайте за течением потока своего сознания.

Занимайтесь этим пару минут, а затем оставьте и эту сферу.

5. **Наблюдатель** – тот, кто следит за вашими ощущениями, чувствами, желаниями и мыслями, – представляет собой нечто иное, нежели объекты, за которыми он наблюдает. **Кто** же наблюдал за всеми этими сферами? Ваше «**я**». «Я» не образ или мысль, а существо, наблюдавшее за ними и непохожее на них. Это существо вы. Скажите про себя: «я – это **я**, центр чистого сознания».

Пытайтесь сознавать это в течение двух минут. Осознание себя собой – самое фундаментальное, основополагающее из доступных нам переживаний, кристально ясное и очевидное. И все же опыт такого самоосознания, как правило, не приходит сам собой, так что для обретения его с помощью приведенного выше упражнения может понадобиться какое-то время.

Методика «Приятие»

Установка на приятие предполагает приятие не только внешней, но и внутренней жизни. Существует множество способов, позволяющих значительно ослабить страх, подавленность и раздражение, но полностью исключить подобные чувства из человеческой жизни невозможно. Сражаясь с ними, мы наделяем их силой, попадая тем самым в порочный круг борьбы. Принимая их такими, каковы они есть, мы отказываем им в силе и тем самым ослабляем их. Вместо того, чтобы раздражаться по поводу собственного раздражения или, скажем, впадать в депрессию из-за своей депрессии, мы принимаем эти чувства.

Инструкция к выполнению. Текст методики можно записать на аудиокассету. При прослушивании займите удобное положение сидя или лежа на спине, закройте глаза, настройтесь на внутреннюю работу. Музыкальное сопровождение усилит эффект подстройки к тексту. Рекомендуется использовать современную инструментальную музыку Н. Рота, А. Клаудермана, А. Каравелли, П. Мориа, Э. Мориконе или звуки природы.

Текст методики

1. Подумайте о чем-то таком в своей жизни, чему вы благодарны – или были благодарны. Это может быть любимый человек, ваш талант, хорошее здоровье, красивый цветок и т. д. Живо представьте его, сознавая его ценность и думая о том, что он дает вам и чему вы можете у него научиться.

2. Подумайте о чем-то таком, чего вы хотели бы в своей жизни избежать. Опять же живо представляйте это, пристально наблюдая за своими реакциями. Наблюдайте за ними, но не пытайтесь их остановить. Наблюдайте **обычную вашу стратегию неприятия**. Сознавайте, как она проявляется на уровне вашего тела, ваших чувств и ума.

3. Предположите, что жизнь направляет вас в вашем росте, общаясь с вами языком событий и ситуаций. Что она хочет сказать вам посредством выбранного вами для упражнения события или ситуации? Раздумывая над этим вопросом, записывайте все возникающие у вас идеи.

4. Вернитесь к тому, чему вы благодарны. Представьте его еще раз, думайте о нем с признательностью и как можно полнее осознавайте свое принятие.

5. Снова переключитесь на неприятную ситуацию, привнося в нее то приятие, которое вы только что в себе ощутили. Осознайте **преходящий** характер этой неприятной ситуации. Осознайте, что приятные и неприятные моменты доставляет вам один и тот же мир, и, если вы ощущаете в себе готовность и решимость сделать это, сознательно примите установку на приятие действительности этого мира.

Если вы не обнаружите в рассматриваемой ситуации никакого глубинного смысла, это не значит, что вы не сможете или не захотите принять ее. Приятие абсурда ситуации ведет к окончательному отказу от сопротивления тому, что есть. Подлинное и полное приятие, отказ от каких бы то ни было сравнений, ожиданий и манипуляций. Стержнем такого приятия служит ощущение фундаментальной благополучности, «все-хорошойности» Вселенной. Его замечательно передает одна дзеновская история: «Когда Банцань проходил по рынку, до него донесся разговор мясника с покупателем. «Дай мне самый лучший кусок мяса», – сказал покупатель. «В моей лавке все самое лучшее», – ответил мясник, – «Ты не найдешь здесь куска мяса, который бы не был самым лучшим». При этих словах Банцань стал просветленным.»

Методика «Источники откровения»

Инструкция к выполнению. Текст методики можно записать на аудиокассету. При прослушивании займите удобное положение сидя или лежа на спине, закройте глаза, настройтесь на внутреннюю работу. Музыкальное сопровождение усилит эффект подстройки к тексту. Рекомендуется использовать современную инструментальную музыку Н. Рота, А. Клаудермана, А. Каравелли, П. Мориа, Э. Мориконе или звуки природы.

Текст методики

Символы могут оказывать глубокое преобразующее воздействие на нашу психику. Они могут выполнять также и когнитивную функцию, расширяя наше познание. Как говорил К. Юнг, символы указывают на то, о чем известно очень мало или вообще ничего. Они связывают нас с теми частями нашего существа, которые совершенно недосягаемы для аналитического ума. Тем самым они учат нас пониманию как непосредственному усмотрению сути, минуя промежуточную стадию дискурсивного, «пошагового» мышления, которое иногда не столько способствует, сколько препятствует пониманию. Это более глубокое понимание пробуждает такую глубинную способность, как **интуиция**.

Далее следует ряд упражнений с символическими образами. Каждый из них выражает определенную реалию внутреннего мира. Тем самым каждый из них открывает двери восприятия какому-то определенному состоянию сознания и может вызвать определенные психологические изменения. Сознательно и целенаправленно выберите какой-то один символ из приведенных ниже. Методика работы состоит в том, чтобы устойчиво сосредоточиться на избранном образе, представляя его как можно более живо и подробно.

Методика «Управление вниманием»

Инструкцию см. к методике «Принятие».

1. Представьте желтый треугольник на белом фоне. (Возможно, вам не удастся устойчивость этого образа, так что его контуры и цвет будут меняться и расплываться; в данном упражнении не беспокойтесь о качестве представляемого образа.)

2. Представьте рядом с первым красный треугольник. Удерживайте их обоих в поле зрения.

3. Начните перемещать внимание с одного треугольника на другой. Сначала сосредоточьтесь на желтом. Сейчас вы видите только его. Затем переключитесь на красный треугольник и сосредоточьтесь только на нем.

4. Проделайте это несколько раз, чтобы убедиться в своей способности произвольно замещать один объект внимания другим.

5. Теперь, обнаружив у себя такую способность, представьте вместо двух треугольников две разные ситуации: приятную и неприятную. Сначала представьте во всех деталях неприятную ситуацию. Испытывайте все возникающие в связи с ней чувства, погрузитесь в нее. Затем переключите внимание на приятную ситуацию и так же прочувствуйте ее во всех деталях. После этого

несколько раз быстро переместите внимание с одной ситуации на другую.

Вы можете проделывать такой опыт по замещению с объектами внешнего и внутреннего мира, прошлого и будущего, низшего и высшего бессознательного и т. д. Вы можете перемещаться из одного места Вселенной в другое. Все время сознавайте себя пребывающим в центре всех этих замещений, способным направлять луч своего внимания в любом направлении. Способность управлять вниманием может, среди прочего, избавить вас от нескольких взаимосвязанных и широко распространенных привычек: желания делать несколько дел сразу, терзаний по поводу незавершенности всего начатого, поспешного завершения начинаний с целью начать что-то другое. Вместо этого мы учимся делать одно дело – и только одно, – посвящая ему полностью все свое внимание.

Задание 9. Выполните ролевое упражнение на нижеследующую заданную тему. Отрефлексируйте качество его выполнения и собственное психофизиологическое и физическое состояние.

На оценку факта

1. Зашел в аудиторию и увидел залитую тушью книгу (ветром случайно открыло окно), которую взял почитать на ночном абонементе в библиотеке.

2. Просмотрел список студентов, назначенных на социальную стипендию, и не нашел своей фамилии.

3. Зашел в магазин канцтоваров за органайзером и увидел, что с витрины продается последний экземпляр.

На перемену отношения

1. Вышел к доске в предположении, что это:

а) картинная галерея;

б) церковь;

г) кабинет великого человека;

д) лесная поляна;

е) берег моря;

ж) вершина горы;

з) дверь в будущее;

и) мастерская художественных ремесел;

к) салон модной одежды;

л) мусорная свалка.

2. Отвечал на вопросы университетского экзаменатора (сколько лет, где родился, где учился, профессия родителей и

т. п.):

а) недоумевая;
б) подозревая;
в) ненавидя;
г) восторгаясь;
д) обижаясь;
е) гордясь;
ж) хитря;
з) торжествуя;
к) пугаясь;
л) волнуясь;
м) сосредоточиваясь;
н) трепеща;
о) робея;
п) раздражаясь;
р) дерзя;
с) шутя.

На простое физическое действие с различными оправданиями

1. Снял телефонную трубку и набрал нужный номер, чтобы:
а) кого-то отчитать;
б) что-то попросить;
в) разорвать отношения;
г) предупредить о чем-либо;
д) признаться в чем-то;
е) потребовать отчета о чем-то;
ж) услышать долгожданную весть;
з) поделиться радостью.
2. Сел за стол, чтобы:
а) готовиться к экзамену;
б) написать шутливое письмо-розыгрыш;
в) сочинить любовное послание;
г) помечтать о будущем;
д) вкусно пообедать;
е) рассмотреть узор на скатерти;
ж) проверить его прочность.
3. Причесался, чтобы идти:
а) в театр;
б) на экзамен;
в) на свидание;
г) на работу;
д) на полевые работы;
е) к начальнику с отчетом.
4. Вышел и сказал что-либо, обращаясь к сидящим в

аудитории, чтобы их:

а) обрадовать;

б) огорчить;

в) испугать;

г) взволновать;

д) заинтриговать;

е) успокоить;

ж) ободрить;

з) рассмешить.

Задание 10 (диагностическое). Проведите исследование, направленное на оценку уровня интеллигентности личности (Цит. по кн.: Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С. 540–545).

При ответе на вопросы теста необходимо выбрать один из вариантов и записать его. Например, 1-а, 2-б, 3-в и т. д.

1. Участвуете ли вы в каком-либо общественном движении, партии:

а) да; б) да, но не очень активно; в) принципиально не участвую.

2. Были ли у вас в последний год ситуации, когда вам приходилось защищать честь и достоинство ваших друзей или близких:

а) к счастью, пока нет; б) в какой-то степени да; в) да.

3. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы:

а) правдолюб; б) принципиальный; в) целеустремленный.

4. Какие взаимоотношения у вас чаще всего складываются с новыми для вас людьми:

а) с новыми людьми я вступаю в контакт сравнительно б) три дружеские; в) однозначно ответить трудно.

5. Как складывались у вас в последний год взаимоотношения с людьми другой национальности:

а) к сожалению, некоторые лица другой национальности своим ведением вызывают у меня раздражение, б) как и ранее, дружеские, в) когда как.

6. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) решительный; б) независимый; в) раскованный.

7. Как часто вам приходится идти на компромисс ради достижения личных целей:

а) часто; б) редко; в) иногда.

8. Были ли у вас в последний год ситуации, когда вам приходилось пожертвовать своим материальным благополучием

или свободным временем ради воплощения своих идей:

а) да; б) да, но это для меня не характерно; в) нет.

9. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) человек прогрессивных идей; б) политически активный, в) патриот.

10. Были ли у вас ситуации, чтобы вы ставили собеседника в неловкое положение:

а) да; б) не часто, но было; в) стараюсь этого не делать.

11. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) совестливый; б) уважительный; в) лидер.

12. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) скромный; б) душевный; в) обязательный.

13. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) честный; б) принципиальный; в) предприимчивый.

14. Как вы относитесь к идеям альтруизма, к помощи другим людям:

а) практически всегда стараюсь помочь; б) помогаю, но избирательно; в) считаю, что каждый должен свои проблемы решать сам.

15. Способны ли вы в резкой форме сказать человеку все, что вы о нем думаете:

а) это для меня не характерно; б) когда как; в) да.

16. У вашего друга пропала собака. Что вы будете делать:

а) пойду искать вместе с ним; б) посочувствую; в) сделаю вид, что занят, так как это его проблемы.

17. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) обязательный; б) дружелюбный; в) эмоциональный.

18. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) добрый; б) юморист; в) целеустремленный.

19. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) доверчивый; б) гуманный; в) любознательный.

20. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) терпеливый; б) трудолюбивый; в) сообразительный.

21. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) генератор идей; б) логик-теоретик; в) практик.

22. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) критик; б) эрудит; в) организатор.

23. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) аналитик; б) критик; в) дипломат.

24. Какое из устремлений для вас наиболее характерно в последний год:

а) стремление профессионально самоопределиться, найти приличную работу, должность; б) стремление как можно больше заработать; в) стремление к саморазвитию, самообразованию, профессиональному росту.

25. Отметьте самую важную причину, из-за которой вам трудно самостоятельно овладеть иностранным языком:

а) практически нет свободного времени, б) нет настойчивости, целеустремленности; в) нет необходимых способностей и склонностей.

26. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) самокритичный; б) справедливый, в) решительный.

27. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы большей степени:

а) эрудированный; б) книголюб; в) практичный.

28. Как вы чаще всего поступаете в конфликтной ситуации:

а) стремлюсь «не делать из мухи слона» и по возможности уйти конфликта, чтобы не портить себе и другим настроение; б) стремлюсь «не теряя лица» выйти из конфликта достойно; в) стремлюсь во что бы то ни стало отстоять свою точку зрения.

29. Что для вас предпочтительнее если не сегодня, то хотя бы перспективу:

а) заняться наукой, защитить диссертацию; б) стать известным человеком, например артистом, спортсменом; в) стать предпринимателем, бизнесменом.

30. Ваши друзья и знакомые считают вас человеком, имеющим:

а) эстетический вкус и художественную культуру; б) широкую эрудицию; в) хорошие здоровье и силу.

31. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) духовно богатая личность; б) физически развитая личность; в) предприниматель.

32. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) профессионал своего дела; б) организатор; в) эрудит.

33. Какой из трех сфер деятельности вы бы отдали предпочтение:

а) участие в охране окружающей среды, в движении «зеленых»;

б) преподаватель курса эстетики в школе или в вузе; в) занялся спортом на профессиональном уровне.

34. Представьте себе, что вы директор малого предприятия. Каковы ваши знания и способности:

а) решать финансовые и экономические вопросы; б) разрешать конфликты, спорные дела в коллективе; в) квалифицированно вести переговоры, представлять фирму за рубежом.

35. Дайте сравнительную самооценку своих знаний, способностей:

а) в области законодательства и права; б) в области психологии управления людьми; в) в области маркетинга, рекламы и продвижения товара на рынок.

36. Представьте себе, что вы ведете предвыборную кампанию и хотите стать мэром города. К чему вы больше готовы:

а) вести политические дискуссии; б) отвечать на каверзные вопросы в) проявить силу воли и стремление к достижению цели.

Далее сложите набранные вами баллы по блокам. Ответы оцениваются в баллах следующим образом (см. табл. 22):

Таблица 22

№ вопроса	Ответы и баллы	№ вопроса	Ответы и баллы
1	2	3	4
1	а) 3 б) 2в) 1	19	а) 3 б) 2 в) 1
2	а) 1 б) 2 в) 3	20 ОП	а) 3 б) 2 в) 1
3	а) 3 б) 2 в) 1	21	а) 3 б) 2 в) 1
4	а) 1 б) 3 в) 2	22	а) 3 б) 2 в) 1
5	а) 1 б) 3 в) 2	23	а) 3 б) 2 в) 1
6	а) 1 б) 3 в) 2	24	а) 3 б) 2 в) 3
7	а) 1 б) 3 в) 2	25	а) 3 б) 2 в) 1
8	а) 3 б) 2 в) 1	26	а) 3 б) 2 в) 1
9	а) 3 б) 2 в) 1	27	а) 3 б) 2 в) 1
10	а) 1 б) 2 в) 3	28	а) 3 б) 2 в) 1
11	а) 3 б) 2 в) 1	29	а) 3 б) 2 в) 1
12	а) 3 б) 2 в) 1	30	а) 3 б) 2 в) 1
13	а) 3 б) 2 в) 1	31	а) 3 б) 2 в) 1
14	а) 3 б) 2 в) 1	32	а) 3 б) 2 в) 1
15	а) 3 б) 2 в) 1	33	а) 3 б) 2 в) 1
16	а) 3 б) 2 в) 1	34	а) 3 б) 2 в) 1
17	а) 3 б) 2 в) 1	35	а) 3 б) 2 в) 1
18	а) 3 б) 2 в) 1	36	а) 3 б) 2 в) 1

Примечания:

с 1–9 вопрос (гражданские качества);

с 10–18 вопрос (нравственные качества);

с 19–27 вопрос (интеллектуальные качества);

с 28–36 вопрос (общая культура личности).

Для каждого блока качеств вы можете определить по 9-балльной шкале уровень развития личностных качеств:

1-й, очень низкий уровень (9–10 баллов);

2-й, низкий уровень (11–12 баллов);

3-й, ниже среднего (13–14 баллов);

4-й, чуть ниже среднего (15–16 баллов);

5-й, средний уровень (17–18 баллов);

6-й, чуть выше среднего (19–20 баллов);

7-й, выше среднего (21–22 балла);

8-й, высокий уровень (23–24 балла);

9-й, очень высокий уровень (25–27 баллов);

10-й, наивысший уровень (26 баллов).

Итак, вы рассчитали и определили, например, что уровень развития:

а) гражданских качеств – 6-й,

б) нравственных качеств – 5-й,

в) интеллектуальных качеств – 7-й,

г) общей культуры – 5-й.

Далее вы можете для себя рассчитать интегральную оценку уровня интеллигентности, например:

$(3+5+7+5)/4 = 5$, то есть средний уровень интеллигентности личности.

После того, как получен результат, следует раскрыть и охарактеризовать концептуальную основу предлагаемого теста.

Несмотря на то, что понятие «интеллигентность» широко используется в нашей повседневной школьной, вузовской и профессиональной практике для характеристики личности, однако сколько-нибудь четких определений не найдено. Результаты современных исследований позволяют дать следующее определение интеллигентности.

Интеллигентность – это интегральная характеристика высокогуманных и прогрессивных гражданских, нравственных и интеллектуальных качеств личности в единстве с высокой общей культурой.

Чтобы далее представить компонентный состав качеств личности, характеризующих ее интеллигентность, целесообразно предложить респонденту их самооценку по 10-балльной шкале.

При этом следует разъяснить, что означают баллы:

1 – очень низкий уровень развития соответствующего качества;

2 – низкий;

3 – ниже среднего;

4 – чуть ниже среднего;

5 – средний уровень;

6 – чуть выше среднего;

7 – выше среднего;

8 – высокий;

9 – очень высокий;

10 – наивысший уровень развития.

При самооценке качеств личности, характеризующих ее интеллигентность, следует иметь в виду, что эта шкала относительна.

Мысленно респондент должен сравнить себя с некоторым эталоном интеллигентного человека. Для ученого, например, это может быть академик А. Д. Сахаров, для педагогов – В. А. Сухомлинский, для студентов – это наиболее авторитетный и интеллигентный студент курса, для учащихся – это наиболее интеллигентный ученик класса, школы.

Качества личности, характеризующие ее интеллигентность

Гражданские качества	**Баллы**									
1. Социальная активность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Гражданское мужество	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Правдолюбие	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Демократизм	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Интернационализм	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Независимость убеждений	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Принципиальность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Подвижничество	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Прогрессивность взглядов	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Нравственные качества	**Баллы**									
10. Тактичность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Совестливость	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Скромность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Честность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Уважительность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Душевность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Отзывчивость	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Обязательность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Доброжелательность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Интеллектуальные качества	**Баллы**									
19. Способность понять другого	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Терпимость к инакомыслию	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Творческая активность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Критичность мышления	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Способность к самоанализу	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Способность к самообразованию	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Способность к самосовершенствованию	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Самокритичность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Эрудированность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Общая культура	Баллы
28.Культура общения и поведения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Культура умственного труда	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. Эстетическая и художественная культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. Физическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Профессиональная культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Экологическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Экономическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35. Правовая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36. Политическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Результаты самооценки вышеперечисленных качеств также могут быть использованы для расчета среднего балла (уровня) развития гражданских качеств, нравственных, интеллектуальных черт и общей культуры личности.

После этого можно рассчитать средний уровень интеллигентности личности в целом. Далее сравниваются результаты, полученные на основе теста и по открытой 10-балльной шкале, и дается усредненная оценка уровня интеллигентности личности.

Открытая 10-балльная шкала и результаты тестирования дают богатый материал для размышления и разработки индивидуальных программ саморазвития интеллигентности личности.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М., 1998.
2. Брагина, Г. В. Мастерство учителя на уроке: методические рекомендации / Г. В. Брагина. – М., 1992.
3. Ильин, Е. Н. Искусство общения / Е. Н. Ильин. – М., 1982.
4. Кулагина, Н. В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания / Н. В. Кулагтна. – М.-Воронеж, 1999.
5. Леви, В. Нестандартный ребенок / В. Леви. – М., 1988.
6. Лэндрет, Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г. Л. Лэндрет. – М., 1994.
7. Малиновская, В. Н. Методическое пособие по курсу «Введение в специальность и основы педагогического мастерства» / В. Н. Малиновская, А. Л. Смятских. – М.,1992. – Ч. 1, 2.
8. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1981.

9. Новицкая, Л. П. Тренинг и муштра / Л. П. Новицкая. – М., 1969.

10. Пиз, А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам / А. Пиз. – Новгород, 1992.

11. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М., 1984.

12. Читать человека как книгу / сост. Е. Знак. – М., 1998.

13. Щуркова, Н. Е. Программа воспитания школьника / Н. Е. Щуркова. – М., 1998.

Тема 7. Педагогическая техника

…Все, что в жизни существует врозь,
Все, что бушует и бурлит бескрайне,
В простые символы слилось.

Г. Гессе

Голос педагога: артикуляция, фонетическая гармоничность, тембральные краски, интонационная выразительность, мелодичность, диапазон, сила, полетность, смысловые акценты. Тренинг показателей голосовой активности.

Мимика педагога: открытость миру и детям, подвижность, естественность, выразительность, адекватность собственному «Я», позитивность, утонченность, конгруэнтность ситуации взаимодействия с ребёнком. Тренинг показателей мимического аппарата.

Пластика педагога: уравновешенность, расположенность к общению, одухотворенность, выразительность, целесообразность. Тренинг показателей пластического аппарата.

Физическая раскрепощенность педагога: отсутствие мышечных зажимов, свобода движений, естественность и легкость пластического выражения собственного самочувствия.

Психологическая свобода педагога: отсутствие страха быть в центре внимания, свободное проявление воли, изложение собственных мыслей и чувств, психическое равновесие. Комплекс упражнений на физическую и психологическую раскрепощенность.

Практические задания

Задание 1. Выполните вибрационный массаж, развивающий дыхание, четкую артикуляцию и силу голоса: 1) подушечками указательного, среднего и безымянного пальцев совершать поколачивающие движения обеими руками в области лба, гайморовых пазух, щек и подбородка; 2) делать массирующие диафрагму движения (поглаживание, растирание, разминание, пощипывание, рубление), читая стихотворный текст; 3) те же самые массирующие диафрагму движения делать на спине и

плечевом поясе партнера при прочтении им стихотворного текста.

Задание 2. Выполните артикуляционную гимнастику:

– языком «проткнуть» внутреннюю правую сторону щеки, затем – левую сторону;

– языком «проткнуть» верхнюю внутреннюю сторону губы, затем – нижнюю;

– языком коснуться кончика носа, затем – подбородка;

– губы вытянуть «трубочкой» и «нарисовать» ими буквы «о», «у», «ы»;

– нижнюю губу помассировать верхней челюстью, верхнюю губу – нижней;

– произносить гласные звуки, повышая тон голоса: у-о-а-э-и-ы, затем понижая с каждым звуком тон голоса: ы-и-э-а-о-у;

– произносить отдельные слова и фразы, имитируя разговор со знакомым через дорогу, «посылая» слово вдаль.

Задание 3. Выполните тренинг показателей голосовой активности, используя для этого текст скороговорок.

Инструкция. Скороговорки произносятся медленно, с постепенным ускорением темпа, сначала индивидуально, затем парами, причем адресуемая партнеру скороговорка произносится с разными эмоциональными оттенками настроения. Для более глубинной проработки эмоции, достижения четкости, яркости, легкости речи в любом темпе в процессе работы над скороговорками предлагается воспользоваться «Словарем эмоциональных настроений» В. Г. Ражникова (приложение 9).

Разучивание скороговорок происходит в медленном темпе с целью преодоления трудных звукосочетаний, текст произносится как можно проще, затем в различных интонационно-смысловых вариантах, со сменой смысловых ударений, в низком, среднем и высоком регистрах.

Тексты скороговорок

1) Бык тупогуб, тупогубенький бычок, у быка бела губа была тупа.

2) Везет Сенька Саньку с Сонькой на санках, санки скок: Сеньку с ног, Саньку в бок, Соньку в лоб, всех в сугроб.

3) Два дровосека, два дроворуба, два дровокола говорили про Ларю, про Варю, Ларину жену.

4) Белые бараны били в барабаны.

5) Водовоз вез воду из-под водопровода.

6) Бухара-Урал, Урал-Бухара.

7) Купи кипу пик. Пик кипу купи. Кипу пик купи.

8) Красим крышу красной краской.

9) Либретто «Риголетто».

10) Мама мыла Мишу мылом.

11) Маланья-болтунья, молоко болтала, болтала да не выболтала.

12) Мы ели, ели ершей у ели… Их еле-еле у ели доели.

13) На реке поймали рака, из-за рака вышла драка.

Это Ромка-забияка снова в реку бросил рака.

14) На пеньке опять пять опят.

15) На дворе дрова, за двором дрова,

Под двором дрова, над двором дрова.

Дрова вдоль двора, дрова вширь двора; не вместит двор дров.

Выдворить дрова на дровяной двор обратно.

16) Протокол про протокол протоколом запротоколировали.

17) Пришел Прокоп – кипел укроп, ушел Прокоп – кипит укроп.

Как при Прокопе кипел укроп, так и без Прокопа кипит укроп.

18) Проворонила ворона воронят.

19) Расчувствовавшаяся Лукерья расчувствовала нерасчувствовавшегося Николку.

20) Рыла свинья тупорыла, белорыла,

Полдвора рылом изрыла, вырыла, подрыла.

21) С вишен галок поп, пугая, в саду увидел попугая:

«Ты, поп, галок попугай, попугая не пугай».

22) Стоит поп на копне, колпак на попе.

23) Сыворотка из-под простокваши.

24) Осип охрип, Архип осип. Архип осип, Осип охрип.

25) Ткет ткач ткани на платки Тане.

На платки Тане ткет ткач ткани.

Ткет ткач Тане на платки ткани.

26) Хохлатые хохотушки хохотали, хохотали, ха-ха-ха!

27) Бра-брэ-бри-бро-бра-брэ-бри-бро-бру.

28) Фараонов фаворит на сапфир сменял нефрит.

29) Командир говорил про подполковника,

про подполковницу, про подпоручика,

про подпоручицу, про подпрапорщика,

а про подпрапорщицу промолчал.

Задание 4. Выполните упражнения на развитие силы мышц артикуляционного аппарата. Нижеследующие стихотворения произносите: а) поставив верхние зубы на нижние; б) широко открыв рот и придерживая кончики губ указательными пальцами;

в) широко открыв рот и высунув кончик языка, стараясь достать им до подбородка.

М. Пляцковский
Кому что нравится
Зайцу нравится капуста,
И хрустит, и очень вкусно!
Воробей клюет проворно,
Из своей кормушки зерна.
А медведь пчелиный мед
Ел и ел бы круглый год.
Кошке нравится сметана,
Жаль, дают непостоянно.
А колючка для верблюда
Замечательное блюдо.
Обожает кости пес,
Слон – морковку, конь – овес.
На лугу траву корова
Целый день щипать готова.
А для всех детей варенье —
Это просто объеденье!
Что по вкусу одному,
То другому ни к чему!

Задание 5. Изобразите средствами мимики, пластики, пантомимы, проксемики следующие пословицы:

1. Вода камень точит.
2. Из одной клетки, да не равны детки.
3. Хорошее лежит, а худое далеко бежит.
4. То и счастье, что иному ведро, иному ненастье.
5. Ехал да не доехал: опять поедем – авось доедем.
6. Бедность учит, а счастье портит.
7. Плут на плуте едет, плутом погоняет.
8. Тише едешь – дальше будешь. Шибко ехать – нескоро доехать.
9. При солнышке тепло, при матери – добро.

Проанализируйте оригинальность режиссерского замысла и его воплощения.

Задание 6. (Взято из кн.: Афанасьев, С. 1000 творческих конкурсов / С. Афанасьев, С. Коморин. – М., 2001) Придумайте и покажите памятник, имеющий название:

1. «Не имей сто рублей, а имей сто друзей».

2. «Время собирать камни».

3. «Сытый голодному не товарищ».

4. «В споре рождается истина».

Проанализируйте оригинальность режиссерского замысла и его воплощения.

Задание 7. Выполните предложенные ниже идеомоторные упражнения поочередно соответственно предложенной житейской ситуации или профессиональной задаче. Предварительно запишите тексты упражнений на аудиокассету для последующего прослушивания в домашней обстановке или попросите зачитать одного из студентов своей группы. Если идеомоторные упражнения выполняются на лабораторном занятии аудиторно, то тексты упражнений зачитываются преподавателем.

После выполнения каждого из упражнений проведите рефлексию, зафиксируйте ее письменно в тетради для лабораторных работ по данной дисциплине.

Предложенные в виде образцов тексты могут быть модифицированы или дополнены по вашему усмотрению. (Тексты упражнений взяты из кн.: Петрушин, В. И. Психологические аспекты деятельности учителя и классного руководителя / В. И. Петрушин. – М., 2001).

Настрой на дорогу в институт. Здравствуй, дорога, ведущая меня к моим делам. Неспешно и с удовольствием я пройду каждый твой метр, наслаждаясь движением и возможностью дышать полной грудью. Я приветствую это небо, я приветствую это солнце, я приветствую эти деревья, я приветствую всю природу, которая окружает меня. Я мысленно приветствую всех людей, которых встречаю на своем пути.

Толчея в транспорте не раздражает меня. Я защищен от нее прочной оболочкой спокойствия и доброжелательности. Я приду в институт свежим и бодрым.

Настрой на приход в институт. Я подхожу к моему институту и чувствую, как я внутренне преображаюсь. Я отодвигаю от себя все личные проблемы и заботы и мысленно настраиваюсь на хорошее расположение к каждому человеку, которого сейчас встречу. Мое лицо излучает свет, тепло и благожелательность. Мне приятно увидеть моих сокурсников, которых, как и меня, объединяет любовь к детям и истине.

Я понимаю, что сегодня живется трудно. Институт отражает и несет в себе все беды и проблемы нашего общества. Во мне есть мужество вынести все трудности нашего существования. Мы будем стойкими, как сто оловянных солдатиков!

Настрой на урок. Сейчас я должен быстро настроиться на

предстоящий урок. Мысленным взором я охватываю класс и всех детей, находящихся в нем. Я хорошо чувствую атмосферу класса и настроение моих детей. Я могу видеть их всех вместе и каждого по отдельности и знаю, что надо сказать каждому. Я четко представляю себе план урока и то, что я должен на нем сегодня сделать. Проверка домашних заданий, опрос, объяснение нового материала, контрольные вопросы, задание на дом – все это я свободно держу в своей голове. Я готов к непредвиденным ситуациям, и у меня есть на них некоторый резерв времени. Во время урока я буду обязательно выкраивать несколько секунд для передышки и расслабления от делового напряжения. Я внутренне собран и освещен улыбкой.

Настрой на инспекторскую проверку. Сегодня ко мне на урок придут проверяющие из РОНО. Для меня это не очень приятно, как неприятно бывает всегда, когда тебя кто-то контролирует. Я знаю свой материал хорошо, план урока я держу в голове. Я уже несколько раз давал урок по этой теме. Мне нечего волноваться. Я собран и спокоен.

Если же я почувствую, что от присутствия проверяющего начинаю терять самообладание, я тут же «надену» на него стеклянный матовый колпак с тем, чтобы не видеть и не замечать его. Еще я могу в своем воображении превратить его в маленькую невзрачную букашку, которая ничего не может сделать мне – сильному и уверенному в себе.

Так что вперед, к победе!

Настрой на серьезный разговор. Сейчас мне предстоит трудный и важный разговор. От его исхода зависит успех моего дела, которому я служу. Я сосредоточиваюсь, собираюсь с мыслями, активизирую все свои внутренние возможности и профессиональный опыт.

Я готов к неожиданным вопросам и знаю, как надо на них ответить. Как хороший боксер, я могу «держать удар».

Все свои сильные аргументы я отчетливо вижу и держу в голове. Я готов пустить их в ход и знаю, как и когда это нужно сделать. Я верю в свои силы и возможности. Я знаю, я верю, я все преодолею.

Настрой на обед. Теперь я оставляю все мои дела и с удовольствием отдаюсь маленьким радостям жизни. Благодарю судьбу за то, что могу вкушать эту пищу и ощущать на своем языке сладостный вкус еды. Вместе с ней я вкушаю всю радость и блаженство бытия.

Ах, какое это наслаждение – вдыхать аромат и впиваться зубами в плоть еды, жевать, глотать ее и чувствовать удовлетворение! Как бы ни был прост мой стол, моя еда всегда

приносит мне море удовольствия!

Я ем не спеша, в приятном расслаблении и с удовольствием ощущаю, как внутри меня переваривается вкусная пища. Покой, мир и блаженство наполняют меня!

Настрой на встречу с друзьями. Я хочу внутренне отойти от своих дел и забыть про них, потому что мне предстоит встреча с моими дорогими друзьями. Я внутренне распрямляюсь, возвышаюсь и улыбаюсь. Свои нерешенные проблемы я оставлю пока в школе и буду делиться только самым приятным из того, что у меня есть.

Я предвкушаю радость встречи со старыми друзьями в непринужденной обстановке. Я переключаюсь на радость общения. Я стараюсь излучать тепло и свет вокруг себя, я настроил свое сердце на радость и любовь. Глядя на меня, другим людям тоже хочется улыбаться. Всем становится вокруг меня хорошо, когда я вхожу в компанию моих коллег и друзей. У меня всегда есть свежие новости, анекдоты и истории, которые я заготовил заранее, чтобы порадовать ими своих друзей. Мой настрой сторицей возвращается ко мне в смехе и радости моих друзей и знакомых. Все это заряжает меня новой энергией и дает еще большее ощущение радости жизни.

Настрой на сон. Сегодня я прожил большой и интересный день. Перед отходом ко сну я постараюсь «прокрутить» его события в обратном порядке. Психологи говорят, что это полезно для развития самосознания.

Сегодня я сделал почти все, что было намечено. Всем своим ученикам я передал частицу своих знаний и своего хорошего к ним отношения. Теперь мое тело расслабляется, мысли перестраиваются на приятные сны. Мне дышится легко и свободно. Я не чувствую за собой никакой вины и ни на кого из моих воспитанников я не держу обиды. Я всех простил. Я буду спать до утра, не просыпаясь. Я всех люблю. Мир и покой во мне. Мир и покой вокруг.

Задание 8. Выполните игры-упражнения актерского тренинга будущего педагога, активизирующие подвижность и пластичность мышц лица и снижающие жесткость лицевого мышечного корсета. (Взято из кн.: Фомин, Г. А. Аутотренинг на занятиях по мастерству актера / Г. А. Фомин. – Пермь, 1984.)

Упражнение «Маска удивления». Выполняется сидя или стоя перед зеркалом. Одновременно с медленным вдохом постепенно поднять брови так высоко, как это только можно (как это бывает при удивлении, при значительной оценке). На высоте вдоха задержать на секунду дыхание и с выдохом опустить брови.

Упражнение повторить 3–4 раза.

Упражнение «Маска гнева». Выполняется сидя или стоя перед зеркалом. Имитируется положение мышц лица рассерженного человека: нахмурить брови, несколько раздуть крылья носа, сжать губы. Мышечное усилие наращивается постепенно, одновременно с медленным вдохом. Во время свободного выдоха работавшие мышцы освобождаются от напряжения и возвращаются в исходное положение. Упражнение повторить 3–4 раза.

Упражнение «Маска смеха». Имитируется положение мышц лица при смехе или улыбке: углы рта приподнять, глаза несколько прищурить и т. д. Упражнение выполнять сидя или стоя перед зеркалом с соблюдением указанных выше общих условий и кратности.

Упражнение «Маска недовольства». Углы рта опущены, рот сжат, мышцы подбородка напряжены. Общие условия и кратность упражнения – те же.

Упражнение «Маска трубача». Выполняется стоя или сидя перед зеркалом. Воспроизводятся усилия трубача, дующего в мундштук трубы. Выполняя упражнение, следует не только раздувать щеки, но и напрягать мускулы щек – «мышцы трубача». Рот при этом плотно сжат, круговая мышца рта напряжена. Это упражнение можно разнообразить, напрягая обе щеки или каждую попеременно. При расслаблении и выдохе мышцы возвращаются в исходное положение как бы сами, без активных усилий.

Задание 9. Выполните индивидуально-групповой тренинг, содержащий упражнения на *оценку* объекта (факта, предмета, состояния партнера, высказывания, представлений и т. п.) и *пристройку*. (Взято: Ильев, В. А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока / В. А. Ильев. – М.: АО «Аспект Пресс», 1993. – С. 82–86.)

Установка. В упражнениях необходимо по-настоящему (как в жизни) сопоставить реальные представления об объекте с существующими в воображении. Конечный результат оценки может вылиться в переосмысление, понимание, каких-либо ценностей, удовлетворение или неприятие в восприятии объекта, открытие.

Педагогу необходимо следить за процессом оценки не только с внутренней, психологической стороны, но и с внешней, мышечно-физической. Внешнее проявление оценки зависит от внутреннего содержания протекания процесса.

Задания на оценку и пристройку неразрывно связаны со сменой веса и мобилизацией тела – это и есть основные внешние

результаты оценки и пристройки.

Оценка произойдет только в том случае, если были затрачены усилия на то, чтобы «уложить в голову» нечто увиденное, услышанное, так или иначе воспринятое с целью определить, *что же делать*, принимая во внимание новое обстоятельство.

Технология. Оценка при встрече с неожиданностью начинается с полного *«замри»* и завершается с возникновением *новой* или с возвращением к *прежней* цели.

Пристройка начинается со скрупулезного изучения психологических особенностей партнера или нескольких человек и выбора одного из вариантов воздействия на сознание (мысль, память, воображение, чувство, волю, внимание).

Перемена в самочувствии или тактике поведения партнеров ведет к смене способов воздействия, а отсюда, как следствие, к смене пристроек (вес, мобилизация).

Упражнение 1. «Экспертиза»

Условие. Педагог (или студент-ассистент) читает отрывок из литературного произведения («Смерть чиновника» или «Ведьма» А. П. Чехова).

Задание. Слушая рассказ, прерывать чтение хлопками в тех местах, в которых явно прослеживается процесс оценки.

Установка:

1. Будьте внимательны при встрече с тем или иным фактом.
2. Не пропускайте ни один элемент оценки.
3. Старайтесь не придумать, а понять писателя.

Упражнение 2

Задание. Слушая какой-либо рассказ (на выбор педагога), прерывать его тогда, когда меняется вес персонажей.

Установка та же.

Упражнение 3

Задание. Слушая рассказ, акцентировать внимание на малейших признаках мобилизации или демобилизации в поведении персонажей, и прерывать чтение хлопками в эти моменты.

Установка та же.

Упражнение 4

Задание и установка те же, но акцентировать внимание следует на начало той или иной пристройки («сверху», «снизу», «наравне»).

Самостоятельная работа. Подобрать какое-либо литературное произведение и провести технологический анализ, включая:

1) перечень фактов и событийный ряд;

2) устно на практических занятиях подтвердить текстом автора оценки фактов, вес, мобилизацию, пристройки.

Упражнение 5. «Стоп – замри!»

Условие: Звучит музыка. *Задание педагога:* «Вспомните какой-либо случай из собственной жизни».

Далее преподаватель дает *команду*: «Стоп – замри!»

Установка:

1. Сосредоточить внимание на произвольно выбранном реальном или воображаемом объекте (вспомнить строки забытого стихотворения; представить, что, идя на занятия, оставили включенным утюг; рассмотреть любой предмет в классе; оценить звук в коридоре или на улице и т. д.).

2. Найти оправдание логике действий.

3. Пытаться понять, сопоставить, сравнить и решить проблему выбора цели.

4. Выходить из «стопа» каждому по-своему (кто-то не смог «уложить в голову» встретившуюся неожиданность, кто-то что-то понял, кто-то приступил к сосредоточенному думанью, а кто-то махнул рукой…).

Упражнение 6. «Дискотека»

Условия. Музыка. Все танцуют.

Команда и установка те же.

Упражнение 7. «Аврал»

Условия. Всем выполнять действия, требующие перемещения в пространстве (расставить стулья, искать вещь, измерить комнату шагами, делать гимнастику).

Команда и установка те же.

Упражнение 8. «Что случилось?»

Условия. В аудитории находятся педагог и два-три эксперта. В аудиторию входить энергично и по команде резко останавливаться у двери.

Команда и установка те же (эксперты дают анализ процессу оценки).

Упражнение 9. «Переключение программ»

Условия. Ученики сидят в творческом полукруге. Репродукцию какой-либо картины, открытку или фотографию пускают по кругу.

Команды. «Стоп – замри!», «Отомри!»

Установка:

1. Рассматривая репродукцию, ученики должны запомнить расположение фигур и деталей, запечатленных художником.

2. По команде «Стоп – замри!» прервать предыдущее действие и оценить произвольно выбранный объект внимания.

3. По команде «Отомри!» вспомнить расположение фигур и деталей по картине художника, продолжить прерванное действие.

4. По команде «Стоп – замри!» снова прервать действие и оценить новый объект внимания.

Упражнение 10. «Прерванное действие»

Условия. Один читает что-то вслух, другой, слушая, что-то делает.

Команда. «Приступили к упражнению!»

Установка. Как только остановился, прервал свою работу слушающий, замереть должен и читающий.

Упражнение 11. «Выйти из аудитории!»

Условия. В аудитории находятся педагог и ученики.

Педагог дает *команду*: «Всем выйти из аудитории!», через 3–5 секунд следующая команда: «Стоп – замри!»

Установка:

1. Оправдать задание, то есть ввести элемент вымысла (магическое «если бы…»).

2. Если произвольно выбранный объект окажется не столь притягательным, то можно продолжить начатое действие.

3. По просьбе педагога рассказать о том, как протекал процесс оценки.

Упражнение 12. «Переходы»

Условия. Ученики расположены по кругу. По команде быстро меняются местами с кем-нибудь из товарищей, сидящих напротив с ощущением легкого веса. Договариваться только взглядом с тем, с кем будете меняться.

Команда. Хлопок в ладоши.

Установка:

1. С помощью магического «если бы…» оправдать перемещение.

2. Оправдать ощущение легкого веса.

3. Определить для себя тему внутреннего монолога.

4. По выбору педагога огласить вслух оправдания или тему внутреннего монолога.

Упражнение 13

Условие. Поменяться местами учащимся в позе «вес с достоинством».

Команда и установка те же.

Упражнение 14

Условие. Поменяться местами учащимся в позе «тяжелый вес». *Команда и установка те же.*

Упражнение 15

Условие. Поменяться местами учащимся в позе «вес с неохотой».

Команда и установка те же.

Упражнение 16. «Телепатия»

Условие. Участники упражнения разбиваются попарно и садятся друг против друга. Одному из них отводится роль принимающего, другому – передающего. Последний должен сосредоточиться на оценке того образа объекта, который вызвал у него ощущение легкого веса. Задача принимающего – понять, на чем сосредоточено внимание партнеров.

Установка:

1. Передающий не должен делать нарочных подсказок.
2. Передающий занимается своим объектом, не думая о принимающем.
3. Принимающий не может точно разгадать содержание оценки, но по весу способен уловить эмоциональный тон передачи.
4. Если принимающий обнаружил объект сосредоточения передающего, то партнеры могут поменяться местами.

Упражнения-игры 17–21

Условие и установка те же, но передающий должен сосредоточиться на оценке объекта, вызвавшего:

– тяжелый вес;
– легкий вес с мобилизацией;
– легкий вес с демобилизацией;
– тяжелый вес с мобилизаций;
– тяжелый вес с демобилизацией.

Упражнение-игра 22. «Мяч-информатор»

Условия. Группа делится на пары. Каждая пара имеет теннисный мяч. Участники располагаются на расстоянии 4–8 м друг от друга. Передающий должен, как и в предыдущем упражнении, сосредоточиться на оценке объекта, вызвавшего:

– тяжелый вес;
– легкий вес с мобилизацией;
– вес с неохотой и с демобилизацией;
– тяжелый вес с мобилизацией.

Выполняя задание, партнеры передают мяч, ударяя о пол, друг другу.

Команда. «Начали!»

1. Необходимо следить за мячом и отгадывать объект сосредоточения у передающего, не теряя контроль за мячом.
2. Если принимающий обнаружил объект сосредоточения подающего, то партнеры меняются ролями.

Задание 10 (диагностическое). Проведите исследование, направленное на определение уровня развития перцептивных

способностей (Цит. по кн.: Оганесян, Н. Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры / Н. Т. Оганесян. – М., 2002. – С. 33–36).

Инструкция. Отвечая на вопросы, вы можете выбрать один из трех предложенных вариантов ответов, а иногда в соответствии с инструкцией два или три варианта.

1. Вы считаете, что мимика и жесты – это:

а) спонтанное выражение состояния человека в данный конкретный момент;

б) дополнение к речи;

в) предательское проявление нашего подсознания.

2. Считаете ли вы, что у женщин язык мимики и жестов более выразителен, чем у мужчин?

а) Да;

б) нет;

в) не знаю.

3. Как вы здороваетесь с хорошими друзьями?

а) Радостно кричите «Привет!»;

б) сердечным рукопожатием;

в) слегка обнимаете друг друга;

г) сдержанным движением руки;

д) целуете друг друга в щеку.

4. Какая мимика и какие жесты, по вашему мнению, означают во всем мире одно и то же? (Выберите три варианта ответа.)

а) Когда качают головой;

б) когда кивают головой;

в) когда морщат нос;

г) когда морщат лоб;

д) когда подмигивают;

е) когда улыбаются.

5. Какая часть тела «выразительнее» всего?

а) Ступни;

б) ноги;

в) руки;

г) кисти рук;

д) плечи.

6. Какая часть вашего лица наиболее выразительна, по вашему мнению? (Выберите два варианта ответа.)

а) Лоб;

б) брови;

в) глаза;

г) нос;

д) губы;

е) уголки рта.

7. Когда проходите мимо витрины магазина, в которой видно ваше отражение, на что в себе вы обращаете внимание в первую очередь?

а) На то, как на вас сидит одежда;

б) на прическу;

в) на походку;

г) на осанку;

д) ни на что.

8. Если кто-то, разговаривая или смеясь, часто прикрывает рот рукой, в вашем представлении это означает, что:

а) ему есть что скрывать;

б) у него некрасивые зубы;

в) он чего-то стыдится.

9. На что Вы прежде всего обращаете внимание у вашего собеседника?

а) На глаза;

б) на рот;

в) на руки;

г) на позу.

10. Если ваш собеседник, разговаривая с вами, отводит глаза, это для вас признак…

а) нечестности;

б) неуверенности в себе;

в) собранности.

11. Можно ли по внешнему виду узнать типичного преступника?

а) Да;

б) нет;

в) не знаю.

12. Мужчина заговаривает с женщиной. Он это делает потому, что…

а) первый шаг всегда делают именно мужчины;

б) женщина неосознанно дает понять, что хотела бы познакомиться;

в) достаточно мужественен для того, чтобы рискнуть получить «от ворот поворот».

13. У вас создалось впечатление, что слова человека не соответствуют тем «сигналам», которые можно уловить из его мимики и жестов. Чему вы больше поверите?

а) Словам;

б) «сигналам»;

в) своим подозрениям.

14. Поп-звезды, вроде Мадонны или Принца, представляют

публике «жесты», имеющие однозначно эротический характер. Что, по-вашему, за этим кроется?

а) Просто фиглярство;

б) они «заводят» публику;

в) выражение их собственного настроения.

15. Вы смотрите в одиночестве страшную детективную киноленту. Что с вами происходит?

а) Я смотрю совершенно спокойно;

б) я реагирую на происходящее каждой клеточкой своего существа;

в) закрываю глаза при особо страшных сценах.

16. Можно ли контролировать свою мимику?

а) Да;

б) нет;

в) только отдельные ее элементы.

17. При интенсивном флирте вы «изъясняетесь» преимущественно…

а) глазами;

б) руками;

в) словами.

18. Считаете ли вы, что большинство наших жестов…

а) «подсмотрены» у кого-то, заучены;

б) передаются из поколения в поколение;

в) заложены в нас от природы.

19. Если у человека борода, для вас это признак…

а) мужественности;

б) того, что человек хочет скрыть черты своего лица;

в) того, что этот тип слишком ленив, чтобы бриться.

20. Многие люди утверждают, что правая и левая стороны лица у них отличаются друг от друга. Вы согласны с этим?

а) Да;

б) нет;

в) только у пожилых людей.

Обработка результатов. Подсчитайте общее число баллов в соответствии с ниже приведенными данными.

1. а-2; б-4, в-3.
2. а-1; б-3; в-0.
3. а-4; б-4; в-3; г-1; д-0.
4. а-0; б-0; в-1; г-1; д-0; е-1.
5. а-1; б-2; в-3; г-4; д-2.
6. а-2; б-1; в-3; г-2; д-3; е-2.
7. а-1; б-3; в-3; г-2; д-0.
8. а-3; б-1; в-1.
9. а-3; б-2; в-2; г-1.
10. а-3; б-2; в-1.
11. а-0; б-3; в-1
12. а-1; б-4; в-2.
13. а-0; б-4; в-3.
14. а-4; б-2; в-0.
15. а-4; б-0; в-1.
16. а-0; б-2; в-1.
17. а-3; б-4; в-1.
18. а-2; б-4; в-0.
19. а-3; б-2; в-1.
20. а-4; б-0; в-2.

Интерпретация. 77–56 баллов. У вас отличная интуиция, вы обладаете способностью понимать других людей, у вас есть наблюдательность и чутье. Но вы слишком сильно полагаетесь в своих суждениях на эти качества, слова имеют для вас второстепенное значение. Если вам улыбнулись, вы уже готовы поверить, что вам объясняются в любви, ваши «приговоры» слишком поспешны, и в этом кроется опасность, можно попасть пальцем в небо! Делайте на это поправку и у вас есть все шансы научиться прекрасно разбираться в людях. А это очень важно в жизни.

55–34 балла. Вам доставляет определенное удовольствие наблюдать за другими людьми, и вы неплохо интерпретируете их мимику и жесты. Но вы совсем не умеете использовать эту информацию в реальной жизни, например, для того, чтобы правильно строить свои взаимоотношения с окружающими. Вы склонны, скорее, буквально воспринимать сказанные вам слова и руководствоваться ими. Развивайте интуицию, больше полагайтесь на ощущения.

33–11 баллов. Язык мимики и жестов для вас – китайская грамота. Вам трудно правильно оценивать людей, и дело не в том, что вы на это неспособны, просто вы не придаете этому значение, и напрасно. Постарайтесь намеренно фиксировать

внимание на мелких жестах окружающих вас людей, тренируйте наблюдательность, помните пословицу: «Тело – это перчатки для души».

Список литературы

1. Алдер, Г. НЛП: Современные психотехники / Г. Алдер. – Спб., 2001.
2. Ассаджиоли, Р. Психосинтез / Р. Ассаджиоли. – М., 1994.
3. Бродецкий, А. Я. Внеречевое общение в жизни и искусстве: азбука молчания / А. Я. Бродецкий. – М., 2000.
4. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И. В. Вачков. – М., 2000.
5. Гиппиус, С. В. Гимнастика чувств / С. Гиппиус. – Л.-М., 1967.
6. Елканов, С. В. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. В. Елканов. – М., 1989.
7. Ершов, П. М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов. – М., 1998.
8. Калгрен, Ф. Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штейнера / Ф. Калгрен. – М., 1993.
9. Князьков, А. А. Техника речи и постановка голоса: методические разработки / А. А. Князьков. – Вып. 2. – М., 1990.
10. Лидерс, А. Г. Психологический тренинг с подростками / А. Г. Лидерс. – М., 2003.
11. Немеровский, А. Б. Пластическая выразительность актера: учебное пособие для театров и вуза / А. Б. Немеровский. – М., 1988.
12. Озеров, В. П. Психомоторные способности человека / В. П. Озеров. – Дубна, 2002.
13. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека / А. Б. Орлов. – М., 2002.
14. Пиз, А. Язык жестов / А. Пиз. – М., 1992.
15. Рай, Л. Развитие навыков тренинга / Л. Рай. – СПб., 2003.
16. Смирнов, В. М. Физиология сенсорных систем и высшая нервная деятельность / В. М. Смирнов. – М., 2003.
17. Станиславский, К. С. Работа актера над собой: собр. соч.: в 8 т / К. С. Станиславский. – М., 1938. – Т. 8.
18. Товстоногов, Г. А. Зеркало сцены: в 2 т. / Г. А. Товстоногов. – Л., 1980. – Т. 1, 2.
19. Чехов, М. А. О технике актера / М. А. Чехов. – М., 1946.
20. Шевцова, И. В. Тренинг личностного роста / И. В. Шевцова. – Спб., 2003.

Тема 8. Театральная режиссура занятия

Содержание чувствуют все, сущность понимают немногие, форму понимают единицы.

И. В. Гете

Человек вполне бывает человеком, когда он играет.

Ф. Шиллер

Определение понятий *позиция, мизансцена, центр отношений, ценность, индивидуальность, педагогическая мизансцена*.

Способности к публичному выступлению: а) духовное и интеллектуальное обаяние; б) обаяние наивности; в) обаяние доброты; г) обаяние гнева; д) обаяние юмора; е) обаяние искренности и доверия.

Режиссерские способности педагога: а) аналитические; б) суггестивные; в) экспрессивные; г) общетворческие; д) конструктивные; е) к перевоплощению.

Составляющие внутреннего сценического самочувствия педагога: творческое воображение и внимание к объектам и действиям, экспрессия восприятия; коммуникативность, приспособляемость, выдержка, лаконичность, этика, дисциплина, логика, последовательность, чувство правды.

Составляющие внешнего сценического самочувствия: мимика, голос, пластика, такесика, жестика, проксемика.

Событийно-зрелищные компоненты режиссерского мышления: наглядно-действенное мышление, пространственное воображение, зрительно-образная память, способность к перевоплощению, композиционные способности.

Типология учебных ролевых этюдов (по К. С. Станиславскому) на: 1) освоение обыденно-житейских ситуаций; 2) эмоциональные воспоминания; 3) психофизиологическое самочувствие; 4) действия с воображаемыми предметами; 5) аналитические; 6) импровизационность самочувствия; 7) освоение группового взаимодействия; 8) освоение словесного воздействия.

Алгоритм построения учебного этюда: определение цели – моделирование событий – конструирование предполагаемых обстоятельств – развертывание событий и действий – активизация

импровизационного самочувствия.

Построение режиссерского урока: организация со-игры педагога и ученика; создание условий для коллективного творчества и импровизации по теме урока; моделирование экстремальных ситуаций, превращающих занятия в импровизированный спектакль на конкретном учебном материале.

Анализ режиссуры воспитательного воздействия урока. Определение нравственно-этических требований к личности учителя и ученика. Перевод образов конкретного учебного предмета на язык театра. Сверхзадача театрализации урока. Выразительные средства реализации сверхзадачи урока.

Практические задания

Задание 1. Прочитайте рассказ Л. Г. Алешиной.

Семилетний диктатор

Все было хорошо в семье Лаврентьевых, да вот только Катенька, их единственная семилетняя дочка, – девочка очень нервная и слабенькая. К таким детям, как известно, нужен особый подход. Но мешает одно обстоятельство, нет в семье единого взгляда на метод воспитания. Папа, человек образованный, много читающий, полагает, что ребенка нужно убеждать, мама считает, что Катеньку, с ее ранимой нервной системой, следует от всего уберегать. А дедушка и бабушка со своим сюсюканьем совсем портят внучку.

…Воскресенье. Двенадцать часов дня. Катя, потягиваясь, валяется в постели, перед ней стоит мама с измученным лицом.

– Доченька, почему ты не встаешь?

– Мало уговариваешь, – лениво отвечает Катя.

– Я уговариваю уже два часа, разве мало?

– А в то воскресенье уговаривали целый день!

– В то воскресенье мы не торопились в кино. Доченька, тебе завтракать пора, встань, пожалуйста… Ты разрешишь маме с папой пойти в кино, да?

Папа нервно водит электробритвой по щеке. Мамин вопрос окончательно вывел его из себя. Бросив бритву, схватил пачку книжек с полки и, потрясая ими перед

маминым лицом, яростно спросил:

– Где сказано, что мать должна спрашивать у ребенка, что ей делать? Катю надо убеждать, что она должна встать. Катерина! – отец сурово посмотрел на дочь. – Ты обязана встать, если уважаешь родителей.

– Не уважаю. – Дочь насупилась, надула губы.

Мама бессильно опустилась на диван. На глаза ее навернулись слезы.

– Я умру сегодня!

Катя оживилась.

– Умри! Тогда встану.

Мама натянула на Катю колготки, пытается надеть кофточку.

Катя непрерывно вертится.

Раздался звонок. Дверь широко распахнулась. На пороге – сияющие дедушка и бабушка.

– Длясьте, мои холесие! – улыбается бабушка, протягивая к Кате руки. Обнимает, целует.

– Что случилось, доченька? – спрашивает дед, глядя на маму.

– Странный вопрос! Ребенок! Вполне достаточно, чтобы сойти с ума!

– Главное – не надо нервничать, – советует дед. – Вы идите в кино, а мы с Катенькой пойдем гулять.

– Какое гуляние, ребенок еще не завтракал…

– До сих пор не завтракал? – ужасается бабушка. – Скоро обедать пора!

– Им не уговорить меня было, – заявляет Катя.

Папа пытается надеть свитер. От волнения не может попасть в рукава.

– У нас с вашей дочерью нет единой точки зрения на воспитание нашей дочери! – говорит он. – Угождение порождает в ребенке низменные инстинкты!

– Не хами мне в выходной день! – кричит мама.

– Дети, не ссорьтесь при ребенке, – умоляет бабушка.

– Вы можете опоздать в кино, – предупреждает дед.

Мама и папа, взглянув на часы, хватают пальто, торопливо одеваются, уходят. Папа на ходу бросает:

– Убедите Катю позавтракать.

– Ну что будем делать? – спрашивает бабушка.

– Завтракать, – отвечает дед.

– Не бу-ду…

– Что же сделать, чтобы ты поела?!

– Танцуйте!

– Катенька, мы старые… Нам трудно…

– Танцуйте! – кричит Катя.

– Если мы дорожим здоровьем ребенка, надо танцевать… – вздохнул дед, обнял бабку, и они с трудом начали вальсировать.

– Ума не приложу, как ее накормить, – шепчет бабка.

– В пятнашки играть! – предложила Катя.

– В пятнашки! Кого догоним, тому и кофеек пить!

Катя поймала бабку за юбку.

– Пей кофе! – торжествующе кричит Катя. – Пей кофе!

– Я пила, моя радость…

– Пей! – Катя замахнулась на нее. – Пей!

В комнату никем не замеченная вошла няня, остановилась у дверей.

– На кого ты замахиваешься? На старых людей? – обращается она к Кате.

Катя, растерявшись, но, не желая сдавать своих позиций, объясняет:

– Пусть кофе пьет!..

Бабушка, ласково отстраняя Катю, надвигается на няню:

– На детей кричать нельзя. Это отрицательно сказывается на их психике.

– А бить старых людей можно? – няня строго смотрит на Катю.

Катя опустила глаза, виновато стоит перед няней.

– Не стыдно? – строго спрашивает ее няня. – Вы можете идти домой, мы тут справимся, – говорит няня старикам.

– Что вы собираетесь делать с нашим ребенком? – испуганно спрашивает дед.

– Ничего, она сама все сделает.

– Идите! И сидите там у себя на пенсии, – предлагает Катя.

Старики в нерешительности смотрят друг на друга. Дед вздыхает:

– Пожалуй, нам пора.

Затем, тихо обращаясь к бабушке:

– Няня положительно действует на девочку, уйдем.

Старики одеваются, уходят.

После их ухода няня обратилась к Кате:

– Кто это все раскидал?

– Это когда я нервничала…

– Собери все, что разбросала, положи на место.

Няня села на диван. Катя поначалу нехотя, затем все более увлекаясь делом, положила на место шапку, гребенку, брошенное на пол полотенце. Посмотрела на няню. Няня улыбнулась:

– Умница, молодец.

– Теперь кормить меня будешь? – заискивающе спросила Катя.

– Зачем тебя кормить? Ты уже большая, сама поешь.

Катя подошла к столу, уселась, взяла кусок булки с маслом, отпила из чашки холодного кофе. Няня взяла кофейник.

– До чего доломалась? Рада холодный кофе пить!

– Подогрей, пожалуйста!

– Самой опротивело ломаться!

– Конечно, опротивело. А что делать? Сегодня же воскресенье!

– Ну и что?

– А в воскресенье я – нервный ребенок.

– Кто это тебе сказал?

– Все – мама, папа, бабушка, дедушка.

– Ты и в школе так ломаешься?

– Нет, в школе нельзя. В школе ребята засмеют.

– Ломаться нигде нельзя. Ты здоровая, нормальная, как все. Запомни!

– Это известно. Давай чего-нибудь интересное делать, а?

– Я буду гладить отцу рубашку. А ты пришьешь пуговицу к ней.

– Я не умею…

– Учиться надо.

– Нитку вденешь в иголку?

– Сама вдень.

Катя взяла катушку, оторвала нитку, старательно облизнула, долго, терпеливо вдевала и, наконец вдев, запрыгала от радости:

– Сама! Сама!

– Умница, – похвалила няня. – На пуговицу, пришивай.

Няня показала, как пришивать пуговицу, сделала первые стежки, отдала Кате иголку. Катя старательно пришила пуговицу, протянула рубашку няне. За рубашкой потянулось Катино платье. Обе весело захохотали.

– Все пришилось! – звонко засмеялась Катя.

Няня отпорола пуговицу. Катя стала пришивать ее заново. Предложила няне:

– Давай споем!

– Давай, запевай.

Катя с иголкой в руке, склонясь над отцовской рубашкой, увлеченно поет. В дверях появляются ее родители. Папа с восторгом наблюдает за дочкой, чуть слышно, боясь спугнуть, говорит маме:

– У нашей няни педагогический талант! Я тебе всегда говорил: труд облагораживает человека даже в самом раннем возрасте. Ребенок сразу повзрослел и поумнел!

Мама нервно шепчет, обращаясь к няне:

– Она же может уколоть пальчик! Почему вы заставляете ребенка выполнять вашу работу?!

– Я сама хочу сделать взрослую работу, – отвечает Катя.

– Ты уколешь пальчик!

Мама вырывает из рук Кати рубашку. Катя плачет.

Папа, схватив с полки пачку книжек, потрясает ими перед маминым лицом:

– Десятки умнейших людей рекомендуют!.. А ты против элементарного физического напряжения в процессе воспитания!

– У нее слабое здоровье! – пытается перекричать папу взволнованная, озабоченная мама.

– В перевозбуждении нервной системы ребенка виновата ты!

– На растерзание твоим методам я девочку не отдам!

Няня, спокойно наблюдавшая перепалку родителей, говорит:

– Сегодня две недели, как я у вас. Испытательный срок кончился. Я ухожу.

Папа и мама затихли, растерянно смотрят на няню.

Катя подходит к няне, обнимает ее. Тихо, ласково уговаривает:

– Нянечка, Зиночка, миленькая, очень прошу, останься. – Целует ее. – Я буду все делать, ну, пожалуйста, не уходи от меня!

– Ты и без меня можешь все делать: большая, умная, все понимаешь.

– Я-то понимаю. Они, – Катя кивнула на растерянных родителей, – ничего не понимают…

Ответьте на вопросы:

1. Чем закончилась, по-вашему, эта история?
2. Кто из действующих персонажей сможет, на ваш взгляд, позитивно разрешить описанную ситуацию?
3. Какие модели поведения и взаимодействия взрослых с ребенком и друг с другом представлены в этом рассказе?

Выполните следующие задания:

1. Выявите и проанализируйте педагогические ошибки в предъявлении требований взрослых к ребенку.
2. Распределив роли, инсценируйте рассказ.

Задание 2. Проанализируйте один из уроков педагогов-новаторов (Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – М., 1987).

Определите логику построения урока, взаимосвязь его этапов, доминирующее для каждого этапа эмоциональное состояние.

Опишите приемы взаимодействия педагога и учащихся, действенность и целесообразность их применения. Предложите свой вариант проведения занятия с указанием краткого содержания, логики его изложения, целей и задач урока, психолого-педагогических приемов и средств достижения прогнозируемого результата.

Задание 3. Отрефлексируйте письменно собственное самочувствие перед проведением занятия в институте во время педагогической практики.

Выделите элементы некомфортного самонастроя (рассеянность, подавленность, импульсивность, озноб, повышенную двигательную активность или пассивность, деструктивное волнение).

Составьте программу действий по преодолению негативного самочувствия, учитывая следующие его компоненты: максимальная физическая релаксация; психологический комфорт; визуализация слушательской аудитории; мысленная генеральная репетиция начала выступления.

Задание 4. Попробуйте стать на время всемирно известным модельером (Взято из кн.: Афанасьев, С. 1000 творческих конкурсов / С. Афанасьев, С. Коморин. – М., 2001). Создайте в своем воображении и нарисуйте:

– рабочий костюм Бабы Яги;
– домашний костюм Змея Горыныча
– спортивный костюм Кащея Бессмертного;

– зимний костюм Водяного.

Оцените оригинальность каждого из костюмов по пятибалльной системе.

Задание 5. По мотивам сказки А. Толстого «Три медведя» создайте спектакль в жанре:

– комедии;

– трагедии;

– оперы;

– балета;

– пантомимы (Взято из кн.: Афанасьев, С., Коморин С. 1000 творческих конкурсов / С. Афанасьев, С. Коморин. – М., 2001).

Проанализируйте оригинальность режиссерского замысла и его воплощения.

Задание 6. Поставьте спектакль по мотивам сказок «Репка», «Колобок», «Курочка Ряба» так, чтобы действие в них происходило:

– в первобытном обществе;

– в эпоху феодализма;

– в эпоху рабовладения;

– в эпоху капитализма;

– в современное нам время (Взято из кн.: Афанасьев, С. 1000 творческих конкурсов / С. Афанасьев, С. Коморин. – М., 2001).

Проанализируйте оригинальность режиссерского замысла и его воплощения.

Задание 7 (диагностическое). Проведите исследование, направленное на оценку уровня творческого потенциала личности (Цит. по кн.: Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С. 550–551).

В тесте используется 10-балльная шкала самооценки личностных качеств либо частоты их проявления, которые и характеризуют уровень развития творческого потенциала личности.

Однако следует помнить, что все оценки относительны. При самооценке мысленно представьте себе наивысший (10-й) уровень развития соответствующего качества и низший (1-й) уровень и найдите себе место на 10-балльной шкале.

1. Как часто начатое дело вам удается довести до логического конца?

2. Если всех людей мысленно разделить на логиков и эвристов, то есть генераторов идей, то в какой степени вы –

генератор идей?

3. В какой степени вы относите себя к людям решительным?

4. В какой степени ваш конечный «продукт», ваше творение чаще всего отличается от исходного проекта, замысла?

5. Насколько вы способны проявить требовательность и настойчивость, чтобы люди, которые обещали вам что-то, выполнили бы свое обещание?

6. Как часто вам приходится выступать с критическими суждениями в адрес кого-либо?

7. Как часто решение возникающих у вас проблем зависит от вашей энергии и напористости?

8. Какой процент людей в вашем коллективе чаще всего поддерживают вас, ваши инициативы и предложения?

9. Как часто у вас бывает оптимистичное и веселое настроение?

10. Если все проблемы, которые приходилось вам решать за последний год, условно разделить на теоретические и практические, каков среди них удельный вес практических проблем?

11. Как часто вам приходилось отстаивать свои принципы, убеждения?

12. В какой степени ваша общительность, коммуникабельность способствует решению жизненно важных для вас проблем?

13. Как часто у вас возникают ситуации, когда главную ответственность за решение наиболее сложных проблем и дел в коллективе вам приходится брать на себя?

14. Как часто и в какой степени ваши идеи, проекты удается воплотить в жизнь?

15. Как часто вам удается, проявив находчивость и даже предприимчивость, хоть в чем-то опередить своих соперников по работе или учебе?

16. Как много людей среди ваших друзей и близких, которые считают вас человеком воспитанным и интеллигентным?

17. Как часто вам в вашей жизни приходилось предпринимать нечто такое, что было воспринято даже вашими друзьями как неожиданность, как принципиально новое дело?

18. Как часто вам приходилось коренным образом реформировать свою жизнь или находить принципиально новые подходы в решении старых проблем?

По результатам самооценки вы можете далее построить свой профиль творческих качеств и определить, к какому типу творческой личности вы относитесь (по наивысшему уровню развития соответствующего качества) (см. рис. 1).

Кроме того, вы можете определить уровень вашего творческого потенциала на основе суммарного числа набранных вами баллов (см. табл. 23).

Рис. 4. Построение профиля творческих качеств и определение типа творческой личности (пример использования 10-балльных шкал самооценки)

Таблица 23

Суммарное число баллов	Уровень творческого потенциала личности
1	2
18-39	1 – очень низкий уровень
40-54	2 – низкий
55-69	3 – ниже среднего
70-84	4 – чуть ниже среднего
85-99	5 – средний уровень
100-114	6 – чуть выше среднего
115-129	7 – выше среднего
130-142	8 – высокий уровень
143-162	9 – очень высокий уровень
163-180	10 – наивысший

Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск, 1990.

2. Булатова, О. С. Педагогический артистизм / О. С. Булатова. – М., 2001.

3. Ершов, П. М. Режиссура как практическая психология / П. М. Ершов. – М., 1976.

4. Ершов, П. М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов. – М., 1998.

5. Ильин, Е. Н. Рождение урока / Е. Н. Ильин. – М., 1986.

6. Кабаченко, Т. С. Методы психологического воздействия / Т. С. Кабаченко. – М., 2000.

7. Козлов, Н. А. Лучшие психологические игры и упражнения / Н. А. Козлов. – Екатеринбург, 1997.

8. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма (любое издание) / А. С. Макаренко.

9. Макаренко, А. С. Флаги на башнях (любое издание) / А. С. Макаренко.

10. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – М., 1987.

11. Пономарев, Я. А. Психология творения / Я. А. Пономарев. – М.-Воронеж, 1999.

12. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников. – М., 2003.

Дополнительная литература

Публикации последних пяти лет в журналах «Учитель», «Педагогика», «Обществознание в школе», «Классный руководитель», «Воспитание школьников», «Семья и школа», «Классная дама».

Глоссарий

Адаптация – перестройка динамического стереотипа личности в соответствии с новыми требованиями окружающей среды.

Аксиология – теория, рассматривающая философские вопросы моральных ценностей.

Активность – интерпретирование через понятия потенциального и актуального, действительного и возможного, как стремление актуализировать потенцию, реализовать возможность. Активность, основанная на способности к опережающему отражению явлений и объектов реальности, является высшей формой развития.

Активность надситуативная (неадаптивная) – способность личности подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения основной задачи; преодоление внешних и внутренних ограничений деятельности.

Актуализация – перевод знаний, умений и навыков, а также чувств в процессе обучения из латентного (скрытого) состояния в явное, активное.

Алгоритм – предписание, задающее на основе системы правил последовательность операций, точное выполнение которых позволяет решать задачи определенного класса.

Алгоритмизация – процесс выделения действий, входящих в деятельность, и определения их оптимальной последовательности, то есть процесс создания алгоритма; использование в обучении алгоритмов: набора правил и предписаний, позволяющих гарантированно и наиболее рационально решать задачи определенного класса.

Аутогенный – само-инициированный.

Барьер общения – психологические затруднения, возникающие в процессе общения, являющиеся причиной конфликтов или препятствующие взаимопониманию и продуктивному взаимодействию.

Взаимодействие – взаимная связь явлений, воздействие объектов друг на друга для решения социальной или учебной задачи, взаимная обусловленность действий; форма социальных коммуникаций, социальное действие общностей, приспособление и согласование действий одного к действиям другого.

Вес психологический – психофизиологическое состояние педагога, с которым он воздействует на учеников (тяжелый, легкий, «с достоинством», «отстранения»).

Взаимодействие педагогическое – личностный контакт педагога и ребенка (детей), по форме случайный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный, имеющий следствием взаимные изменения в рисунке их поведения, деятельности, отношений, установок.

Взаимопомощь – отношения между людьми, основывающиеся на общности интересов и целей.

Визуальное общение – контакт глазами.

Влияние – процесс и результат изменения одним человеком поведения, установок, намерений, представлений, оценок другого человека в ходе взаимодействия с ним.

Внутренняя позиция – система социальных установок человека, тесно связанных с его актуальными потребностями и представляющих собой основное содержание и направленность деятельности в данный период жизни.

Воздействие педагогическое – влияние педагога на сознание, волю, эмоции учащихся и воспитанников, на организацию их жизни и деятельности в интересах формирования у них требуемых качеств и обеспечения успешного достижения заданных целей.

Глоссарий – словарь отдельного учебного предмета.

Готовность – активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Предпосылками возникновения готовности к выполнению конкретной учебной или трудовой деятельности (задачи) являются ее понимание, осознание ответственности, желание добиться успеха, определение последовательности и способов работы.

Гуманизация образования – распространение идеи гуманизма на содержание, формы и методы обучения; обеспечение образовательным процессом свободного и всестороннего развития личности, её деятельного участия в жизни общества.

Деятельность – активное взаимодействие человека или группы и мира, в процессе которого человек сознательно и целенаправленно изменяет мир и самого себя; при этом человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности. Различают: субъектно-субъектное взаимодействие; практическую и теоретическую деятельность. Структура деятельности: цель – мотив – содержание/ предмет – способ/ действия – результат. Руководство деятельностью людей и групп – важнейшая задача управления.

Деятельность педагогическая – процесс целенаправленного

и организованного труда педагога, в интересах достижения целей воспитания, обучения и развития детей.

Достижение – положительный результат каких-нибудь усилий, успех; общественное признание; личностно значимый результат.

Жизненная позиция – внутренняя установка, обусловленная мировоззренческими, моральными и психологическими качествами личности и отражающая ее субъективное отношение к обществу.

Задача педагогическая – осмысление сложившейся педагогической ситуации и принятие на этой основе плана и решений необходимых действий.

Заражение – процесс передачи эмоционального состояния от одного индивида к другому на психофизиологическом уровне контакта – помимо собственно смыслового воздействия или дополнительно к нему.

Защита психологическая – неосознаваемые психические процессы, направленные на поддержание у человека высокой самооценки и создание внутреннего психологического комфорта, на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием внутриличностного конфликта.

Знания – результат процесса обучения, прежде всего, освоения содержания обучения. Результаты усвоения описываются на разных уровнях качества знаний: 1) предметно-содержательном; 2) содержательно-деятельностном; 3) содержательно-личностном. Каждая группа качеств в определенной мере характеризует: обученность (I уровень), развитость II уровень), воспитанность (III уровень) (Н. А. Менчинская).

Значимый другой – человек, являющийся авторитетом или имеющий значение для данного субъекта общения и деятельности.

Игра – вид деятельности в условных ситуациях, воссоздающих те или иные области действительности. Если в труде важнейшим является конечный продукт, результат, ради которых затрачивается физическая и нервно-психическая энергия человека, то в игре основное – субъективная удовлетворенность от самого процесса. В игре можно отвлечься от реальной обстановки с ее ответственностью и многими требованиями. В то же время играющий выполняет реальные действия, связанные с решением конкретных, часто творческих задач.

Импровизация педагогическая – нахождение педагогом неожиданного педагогического решения в ходе урока (занятия) или общения и практически мгновенное перевоплощение для

реализации такого решения.

Индивидуализация – использование преподавателем вербальных и невербальных средств общения с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, их личностных свойств и психических состояний.

Инновация – это результат интеллектуальной, научно-технической или другой деятельности в той или иной сфере по эффективному изменению объекта управления путем внедрения новшеств.

Инновация, или нововведение, – конечный результат инновационной деятельности, воплощённый в виде нового знания, нового или усовершенствованного технологического процесса, нового подхода к явлениям науки и практики (С. Д. Ильенкова).

Инновации педагогические – распространение в образовательной практике педагогических новшеств и нововведений.

Инновационная деятельность – деятельность по доведению идей, изобретений, разработок до результата, пригодного в практическом использовании.

Инновационная среда – определённая морально-психологическая обстановка, подкреплённая комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы.

Инновационный процесс – процесс преобразования научных знаний в инновацию.

Инновация педагогическая (нововведение) – 1) целенаправленное изменение, вносящее в образовательную систему стабильные элементы (новшества, улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом); 2) процесс освоения новшества (нового средства, года, методики, технологии, программы и т. п.); 3) поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление (Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров).

Интериоризация – процесс превращения реальных действий с предметами во внутренние, идеальные. Культурно-историческая теория исходит из того, что какая-либо действительно человеческая форма психики сначала складывается как внешняя, специфическая форма общения между людьми, и только потом в результате интериоризации становится психическим процессом отдельной личности.

Интонация – совокупность акустических элементов речи

(мелодики, темпа, ритма, интенсивности, акцентарного строя, тембра).

Качества личности **–** совокупность всех социально и биологически обусловленных компонентов личности, предопределяющих ее устойчивое поведение в социальной и природной среде.

Качество образования **–** определенный уровень знаний, умений и навыков, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг. Качество образования прежде всего измеряется его соответствием образовательному стандарту. Качество образования зависит от уровня престижности образования в общественном сознании и системе государственных приоритетов, финансирования и материально-технической оснащенности образовательных учреждений, современной технологии управления ими.

Кинесика **–** совокупность зрительной информации в общении (телодвижения, жесты, мимика, поза, пантомимика, взгляд, манера одеваться, причесываться).

Коммуникация **–** сообщение, передача информации посредством языка, речи или иных знаковых систем в процессе межличностного взаимодействия; это передача информации (идей, образов, установок) носителем одной культуры представителю другой культурной общности; «линия или канал, соединяющие участников обмена информацией»; процесс передачи и приёма информации.

Коммуникация невербальная **–** передача информации человеку или группе лиц без использования речи.

Компетентность **–** личные возможности должностного лица, его квалификация (знания и опыт), позволяющие ему принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому вопросы благодаря наличию у него определенных знаний и навыков.

Компетентность педагога профессиональная **–** владение педагогом необходимой и достаточной суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности педагога как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического самосознания.

Конгруэнтность **–** степень совпадения жестов с речевыми высказываниями педагога в процессе педагогического общения.

Контекст – относительно законченный отрывок устной или письменной речи (текста), в пределах которого наиболее точно выявляется значение входящих в него слов и словосочетаний.

Контроль – функция менеджмента по обеспечению выполнения программ, планов, письменных или устных заданий, документов, реализующих управленческие решения.

Креативность – способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации. Среди интеллектуальных способностей выделена в особый вид.

Культурная среда – среда обучения и жизнедеятельности личности, формируемая:

– культурными компонентами содержания всех учебных курсов предметов;

– культурной собственной активной учебной и самообразовательной деятельностью;

– мультикультурным пространством учебного заведения;

– культурой общения детей и взрослых, детско-подростковых объединений, культурной средой учреждений дополнительного образования.

Личность самоактуализирующаяся – личность, для которой характерно непрерывное стремление к возможно более полному выявлению, развитию своих потенциальных возможностей.

Личность – человек как представитель общества, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди людей.

Мастерство педагогическое – высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие.

Мастерство профессиональное – психическое образование, проявляющееся в высоком уровне развития знаний, навыков, умений, профессионально важных качеств личности, обеспечивающих ее успех в данной профессиональной деятельности.

Медитация – состояние длительной рефлексии или размышления.

Межличностные отношения – массовидные социально-психические явления, заключающиеся во взаимодействии людей, находящихся в какой-либо группе, составляющих ядро их общения и объективно проявляющихся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности.

Метод **–** совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи.

Мимика **–** выразительное движение мышц лица, одна из форм проявления чувств человека.

Модальность **–** способ, признак, свойство, качество, характеристика, ощущение.

Модель образования **–** теоретическая конструкция, которая воплощает понимание ее автором феномена образования.

Мониторинг в образовании **–** постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.

Навык **–** действие, доведенное до автоматизации; автоматизированное умение выполнять интеллектуальные или практические действия.

Направленность личности **–** совокупность устойчивых, независимых от сложившейся ситуации мотивов, ориентирующих поведение и деятельность личности.

Направленность педагогическая **–** стремление личности стать, быть и оставаться педагогом, помогающее ей преодолевать препятствия и трудности в своей профессиональной деятельности.

Научение **–** процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Иногда научение понимается как результат учения, однако отличается от учения как приобретения опыта в деятельности, направляемой познавательными мотивами, тем, что путем научения может приобретаться любой опыт (знания, умения, навыки) и уяснение материала и его закрепление протекает неосознанно.

Образование **–** «специально организованная и целенаправленная система воспитания и обучения человека, обеспечивающая его развитие. Под образованием также понимается вся совокупность знаний, навыков и умений, полученных человеком в этой системе, и достигнутый уровень его развития» (В. С. Безрукова); «в наиболее общем виде образование может и должно рассматриваться в следующих четырех аспектах: образование как ценность; образование как система; образование как процесс; образование как результат» (Б. С. Гершунский); «под образованием… понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» (Закон РФ

«Об образовании»).

Образование – специально организованный процесс постоянной передачи социально значимого опыта, протекающий в условиях, адекватных современным запросам социума.

Образовательная модель – это вариант практической деятельности в образовании, практическое воплощение какой-либо модели образования.

Образовательная программа – индивидуальный образовательный маршрут учащегося, проектируемый с учётом его склонностей, потребностей и индивидуальных возможностей. Образовательная программа представляет собой организационно-управленческое знание, позволяющее реализовать принцип ценностной ориентации образовательного процесса через определение условий, способствующих достижению учащимися с разными образовательными потребностями и возможностями установленного стандарта образования (А. П. Тряпицына).

Образовательное пространство – существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, осуществляется специальная деятельность различных систем (государственных, общественных, смешанных) по развитию личности, ее социализации, а также внутреннее самодвижение, формирующее индивидуальное образовательное пространство.

Образовательные стандарты – это комплексные, поддающиеся измерению характеристики, определяющие способность личности к разнообразной деятельности в современном мире (Е. С. Заир-Бек).

Образовательный процесс – педагогически обоснованное, последовательное, непрерывное изменение состояний субъектов обучения в специально организуемой среде с целью достижения ими образовательных результатов.

Обратная связь – информация от учащегося к учителю (или ТСО) о результатах выполнения основных операций и качестве усвоенного учебного материала.

Общение – взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями, навыками; одна из универсальных форм активности личности (наряду с познанием, трудом, игрой), проявляющаяся в установлении и развитии контактов между людьми, в формировании межличностных отношений и порождаемая потребностями в совместной деятельности; взаимодействие двух и более людей, состоящее в обмене между ними познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями и навыками.

Общение (деловое) – вид общения, при котором учитываются особенности личности собеседника ради интересов дела.

Общение (педагогическое) – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся (М. В. Буланова-Топоркова); профессиональное общение преподавателя с обучающимися в целостном педагогическом процессе, развивающееся в двух направлениях: организация отношений с воспитанниками и учащимися и управление общением в детском коллективе.

Общение перцептивное – адекватное восприятие человека, умение проникнуть в его внутренний мир, почувствовать его психическое состояние в каждый отдельный момент, умение понять мотивы его поведения.

Ориентация – 1) определение своего местонахождения; 2) умение разобраться в окружающей обстановке; осведомленность в чем-либо; 3) направленность деятельности, определяемая интересами кого-, чего-либо. В педагогике изучается ориентация личности на ценности, образование, труд, успех и т. п.

Оценка – мнение о степени, уровне, качестве ценности или значении кого– или чего-нибудь.

Отношения – целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности.

Парадигма – исходная концептуальная схема, ведущая и идея, модель постановки и решения проблем.

Педагогическая ситуация – совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых педагогом или возникающих спонтанно в педагогическом процессе; кратковременное взаимодействие педагога с воспитанником или учеником (группой, классом), направленное на коррекцию сложившихся взаимоотношений.

Педагогический анализ – процесс изучения состояния и тенденций развития педагогического процесса, объективной оценки его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы (по Ю. А. Конаржевскому).

Педагогический процесс – целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности воспитанников; целенаправленная взаимосвязанная деятельность педагогов и воспитанников, направленная на разностороннее развитие

личности.

Педагогическая технология – система знаний об организации педагогического воздействия; совокупность операций, осуществляемых в определённой последовательности для достижения конкретного педагогического результата; систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса (В. П. Беспалько). Это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (определение ЮНЕСКО).

Передовой педагогический опыт – опыт, опирающийся на педагогические новации или инновации, позволяющие получать результаты, отвечающие современным требованиям и оптимальные для конкретных условий.

Перцепция социальная – область социально-психологических исследований, в которой изучаются процессы и механизмы восприятия и оценки людьми различных социальных объектов, событий, других людей.

Планирование – функция менеджмента, комплекс работ по анализу ситуаций и факторов внешней среды, прогнозированию, оценке альтернативных вариантов достижения целей, выбору наилучшего варианта плана. Планы могут быть стратегическими, тактическими, оперативными; принятие решений на основе соотношения результатов педагогического анализа с поставленной целью.

Поддержка педагогическая – профессиональная деятельность педагогов и психологов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении, с жизненным и профессиональным самоопределением.

Поза – положение человеческого тела, выступающее средством невербального общения.

Позиция – положение человека в статусно-ролевой внутригрупповой структуре.

Позиция личности – устойчивая система отношений человека к различным проявлениям окружающей действительности, людям и самому себе.

Поступок – сознательное действие, в котором человек утверждает себя как личность; акт нравственного самоопределения личности.

Потребность – состояние организма, человеческой

личности, социальной группы, общества в целом, выражающее зависимость от объективного содержания условий их существования и развития и выступающее источником активности личности. Психологической формой активности личности, выражающей потребность, является мотивация ее поведения. Потребность – предпосылка и результат не только собственной трудовой деятельности людей, но и познавательных процессов.

Преподавание – упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний.

Принцип – основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, науки; руководящая идея.

Принципы воспитания – основные положения о способах достижения воспитательных целей и задач, формулируемых с учётом законов и закономерностей педагогического процесса, выполняющих роль требований к деятельности воспитателя и воспитуемых.

Принципы обучения – общие руководящие положения, в которых выражены требования к содержанию, организации и методике обучения, отражающие его внутренние закономерности и противоречия.

Принципы управления – основные, руководящие идеи управленческой деятельности, реализации функций управления, основные правила поведения субъектов, осуществляющих эту деятельность. «Степень реализации основных принципов является условием и показателем эффективности осуществления деятельности, объективную и целенаправленную сущность, идею которой они выражают» (В. П. Симонов).

Проблемная ситуация – соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность человека или группы, содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения.

Прогноз – (предвидение, предсказание), всякое конкретное предсказание, суждение о состоянии какого-либо явления в будущем; вероятностное суждение о будущем на основе специальных научных исследований.

Прогнозирование – процесс разработки прогнозов. Под прогнозом в менеджменте понимается научно обоснованное суждение о возможных состояниях объекта в будущем, об альтернативных путях и сроках его существования. Прогноз в системе управления является предплановой разработкой многовариантных моделей развития объекта управления.

Проектирование – процесс разработки реальных или условных проектов преобразований в обучении; выступает в качестве одного из активных методов обучения.

Проксемика – место и время общения; особая область психологии, занимающаяся изучением норм пространственной и временной организации общения.

Профессиональная компетентность – это профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей по занимаемой должности.

Процесс обучения – взаимодействие педагога и обучающегося, ориентированное на овладение учеником учебным материалом, приобщение его к культуре, способствующее развитию и саморазвитию воспитанника.

Прямая связь – сообщение информации от обучающего к учащемуся, с помощью которой передаются инструкции о необходимых учебных действиях.

Психологический климат – межличностные отношения, типичные для трудового или учебного коллектива, которые определяют его основное настроение.

Развитие – целенаправленный процесс функционального совершенствования качеств социальных субъектов в соответствии с характером решаемых задач и собственными потребностями.

Рефлексия – внутренняя психическая деятельность человека, направленная на осмысление своих собственных действий и состояний; самопознание человеком своего духовного мира. Рефлексия – способность человека сосредоточиться на самом, анализировать и оценивать собственную деятельности.

Рефлексия педагогическая – способность педагога дать себе и своим поступкам объективную оценку, понять, как его воспринимают дети и взрослые, особенно те, с кем педагог взаимодействует в процессе педагогического общения. Рефлексия может пониматься как специфическая форма теоретической деятельности, направленная на осмысление и анализ своих собственных учительских действий. Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом педагогической деятельности и самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие участники образовательного процесса (учащиеся, коллеги, родители) знают и понимают его как педагога, его личностные особенности, эмоциональные реакции, профессиональные способности и возможности. Педагогу важно установить, в какой мере полученные (положительные или отрицательные) результаты являются следствием его собственной деятельности.

Самоактуализация – стремление человека к возможно более

полному выявлению и развитию своих личностных особенностей, потребность в самосовершенствовании и максимальной реализации своего потенциала.

Самооценка – актуальная, ретроспективная, идеальная или рефлексивная оценка человеком самого себя, своих достоинств и недостатков, возможностей, качеств и своего социального положения.

Самореализация личности – наиболее полное выявление личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей.

Саморегуляция – система сознательных актов, действий, направленных на достижение и поддержание комфортного психического состояния, управление своей психикой.

Самосознание – один из аспектов сознания человека, осознание им себя как личности, осознание своих чувств, желаний, потребностей, идеалов, достоинств и недостатков.

Самосознание педагога профессиональное – комплекс представлений педагога о себе как профессионале, включающий в себя: 1) оценку педагога как профессионала со стороны учеников, коллег, руководства; 2) ожидания со стороны других; 3) самооценку учителем своих отдельных личностных качеств и становление профессиональной Я-концепции.

Свобода – способность человека действовать в соответствии со своими интересам и целями, опираясь на познание объективной необходимости.

Система – множество взаимодействующих элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, составляющих целостное образование.

Система – совокупность системы преемственности образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов; системы органов управления образованием и подведомственных им учреждений и предприятий.

Системный анализ – 1. Совокупность методов и средств, позволяющих исследовать свойства и структуру объекта в целом, представив его в качестве системы, подготовить и обосновать управленческие решения. 2. Научная дисциплина, разрабатывающая общие принципы исследования сложных объектов с учетом их системного характера.

Системный подход – комплексное изучение исследуемого объекта как единого целого с позиций системного анализа. Системный подход означает учет всех взаимосвязей, изучение

отдельных структурных частей, выявление роли каждой из них в общем процессе функционирования системы, и наоборот, выявление взаимодействия системы в целом на отдельные ее элементы.

Ситуация – система внешних условий, факторов, действующих на субъект и детерминирующих его деятельность наряду с субъективными, внутренними условиями, факторами.

Содержание – определяющая сторона целого, совокупность частей (элементов) предмета, форма – внутренняя организации содержания.

Содержание образования – педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности (И. Я. Лернер).

Сознание педагогическое – совокупность знаний и ценностных установок педагога, определяющая характер всей его педагогической деятельности и отношения к профессии и детям.

Социализация – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемые в общении и деятельности.

Способности – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности.

Средства воспитания – объекты материальной и духовной культуры, служащие процессу развития и формирования личности.

Средства обучения – это материальные объекты и предметы естественной природы, а также искусственно созданные человеком, используемые в учебно-воспитательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития.

Стратегия – определение перспективных целей развития организации, методов и времени их достижения, а также системы оценки (показателей) степени реализации этих целей; общий курс действий организации на определенный период.

Стратегия управления – искусство планировать управление, основанное на правильных и далеко идущих прогнозах.

Стресс педагога – напряжённое психофизиологическое состояние, вызванное трудностями, экстремальными и нестандартными ситуациями профессиональной педагогической деятельности.

Структура – способ сочетания составных частей (компонентов) системы для наилучшего выполнения главной

цели системы.

Субъект – носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменения в себе и других людях; существо, обладающее сознанием и волей, способное действовать целенаправленно, то есть на основе образа предметного мира. Субъект – это человек, познающий и преобразующий окружающий мир.

Субъекты педагогической деятельности – люди и группы людей, осуществляющие эту деятельность. К ним относятся: общество – социальная среда (государства, нации, классы, религиозные мессии), в которой осуществляется педагогическое воздействие на людей; группа – небольшая по величине общность людей, в которой осуществляется педагогическая деятельность; педагог – человек, который организует и руководит педагогической деятельностью.

Субъектность – способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному плану, выстраивать стратегию жизни.

Суггестия – внушение, то есть различные способы вербального и невербального эмоционально окрашенного воздействия на человека с целью создания у него определенного состояния или побуждения к определенным действиям. Причем не используется никакая сила, аргументация, команда или принуждение с целью вызвать желаемые изменения.

Такесика – прикосновения.

Таксономия целей обучения – систематизация целей обучения; определение целей обучения через последовательность уровней усвоения учебного материала. Важнейшие характеристики таксономии целей обучения: 1) многосторонний подход к процессу обучения; 2) учет качественной модификации достижений учащихся (объема знаний, процессов мышления и поведения); 3) измерение достижений учащихся (время решения задач, объем достижений и допускаемых ошибок, соответствие принятым образцам и отступления от них); 4) формирование оперативных целей, которые касаются самого процесса обучения, а не только его конечного продукта (В. Оконь).

Творчество педагогическое – формирование и воплощение педагогом оптимальных и нестандартных педагогических решений постоянно изменяющихся условий учебно-воспитательного процесса и в общении с детьми.

Техника педагогическая – комплекс общепедагогических и психологических изменений педагога, обеспечивающих саморегуляцию им собственного психофизиологического

состояния, настроения, эмоций, а также владение телом, речью и организующих педагогически целесообразное общение.

Технология – совокупность знаний о способах и средствах осуществления тех или иных процессов.

Технология образования (определение ЮНЕСКО) – системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящих своей задачей оптимизацию форм образования.

Тренинг – определенная учебная программа или набор процедур, разработанных для того, чтобы в результате их осуществления был получен предварительно моделируемый конечный продукт: новый рисунок поведения, навык, умение; форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении.

Ты-сообщение – приём скрытой педагогической оценки, заключающийся в объяснении либо предположении причин поступка ученика.

Установка – готовность к определённой активности, возникновение которой зависит от наличия актуальной потребности и объективной ситуации удовлетворения этой потребности.

Устойчивость психическая – способность психики сохранять высокую функциональную активность в сложных, в том числе стрессовых ситуациях.

Учебный процесс – целенаправленное взаимодействие преподавателя и обучающихся, в ходе которого решаются задачи образования, развития и воспитания обучающихся; организация обучения во взаимосвязи всех компонентов.

Функция – обязанность, круг деятельности.

Целеполагание (целеобразование) – процесс порождения новых целей в деятельности человека (организации).

Целеполагание педагогическое – сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности; потребность педагога в планировании своего труда, готовность к изменению поставленных задач в зависимости от развития педагогической ситуации.

Целесообразность педагогическая – мера педагогического вмешательства, его разумная достаточность.

Цели обучения – заданные и описанные наперед условия и способы деятельности в будущем; способности человека к возможным видам деятельности, приобретенные им в результате обучения. Цели обучения выступают в двух функциях: 1) общего

ориентирования учебно-воспитательного процесса и 2) критерия его результативности. Это означает, что цели обучения: 1) должны быть описаны в качествах формируемой личности обучающегося, в характеристиках содержания обучения, которые должны стать достоянием личности; 2) должны отображать планируемые результаты обучения в системе качественных и количественных характеристик обученности школьников.

Цель – желаемое, выраженное количественно и качественно будущее состояние организации (объекта управления), достижение которого обеспечит решение проблемы; формальное описание конечных ситуаций, к достижению которых стремится любая саморегулирующаяся функционирующая система.

Ценность – социально-историческое значение для общества и личностный смысл для индивидов определенных явлений действительности. Ценности служат важным фактором социальной регуляции поведения личности и взаимоотношений людей.

Ценностные ориентации – избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании и поведении; способ дифференциации человеком объектов по их значимости.

Эксперт – высококвалифицированный специалист, обладающий необходимым профессиональным образованием, опытом и профессиональной интуицией, привлекаемый для принятия решений и выполняющий роль советников лиц, которым предоставлено право принимать решения; лицо, обладающее специальными знаниями и привлекаемое организациями или государственными органами для проведения экспертизы.

Эмоциональное заражение – воздействие на человека путём передачи собственного эмоционального состояния невербально, с помощью интонации, темпа, ритма речи, тембра и силы голоса, жестов, мимики, движений.

Эмпатия – качество личности, её способность понимать душевные переживания других людей, сочувствовать им, сопереживать.

Этика педагогическая – составная часть этики, отражающая специфику функционирования морали в условиях целостного педагогического процесса; наука о разных аспектах нравственной деятельности педагога.

Я-концепция – система представлений человека о самом себе, на основе которой он строит своё взаимодействие с другими людьми и вырабатывает отношение к себе.

Я-концепция педагога профессиональная – аспект Я-концепции личности педагога, определяемый его актуальными, ретроспективными, идеальными и рефлексивными видениями и оценкой себя в профессиональной деятельности.

Я-сообщение – приём педагогической оценки, используемый для опосредованного высказывания отношения педагога к поведению ученика в ситуации тонкой корректировки его действий.

Библиографический список

1. Абросимов, А. Г. Теоретические и практические основы создания информационно-образовательной среды вуза / А. Г. Абросимов. – Самара: Изд-во Самарской гос. академии, 2003. – 203 с.

2. Азаров, Ю. П. Искусство воспитывать / Ю. П. Азаров. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.

3. Айсмонтас, Б. Б. Теория обучения: схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС, 2002.

4. Амонашвили, Ш. А. Единство цели / Ш. А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.

5. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издат. дом Амонашвили, 1995. – 496 с.

6. Ананьев, Б. Г. и др. Индивидуальное различие человека и константность восприятия / Б. Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1968. – 335 с.

7. Ананьев, Б. Г. Формирование одаренности / Б. Г. Ананьев // Склонности и способности. – Л., 1962.

8. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И, Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

9. Андриади, И. П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студ. средн. пед. учеб. заведений / И. П. Андриади. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 160 с.

10. Аникеева, М. И. Воспитание игрой / М. И. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 143 с.

11. Анохин, П. К. Опережающее отражение действительности / П. К. Анохин // Вопросы философии. – 1962. – № 7.

12. Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М.: Высш. школа, 1976. – 200 с.

13. Асмолов, А. Г. Психология индивидуальности / А. Г. Асмолов. – М., 1986.

14. Асмолов, А. Г. О динамическом подходе в психологическом анализе деятельности / А. Г. Асмолов, В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 1978. – 1. – С. 70–80.

15. Астафьева, Е. Межличностные конфликты в зеркале педагогической антропологии / Е. Астафьева // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2002. – № 1. – С. 67–72.

16. Батищев, Г. С. Понятие целостного развития человека и перспективы комплексного воспитания / Г. С. Батищев. – Ростов-на-Дону, 1977.

17. Батищев, Г. С. Социальные связи человека в культуре / Г. С. Батищев // Культура, человек и картина мира. – М., 1987.

18. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979.

19. Бердяев, Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М.: Правда, 1989. – 605 с.

20. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.

21. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М., 1966.

22. Библер, В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. – М., 1975.

23. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону, 1987.

24. Богоявленская, Д. Б. Психология усвоения знаний в школе / Д. Б. Богоявленская, Н. А. Менчинская. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 317 с.

25. Бодалев, А. А. Формирование понятия о другом человеке как о личности / А. А. Бодалев. – Л.: Ленингр. ун-т, 1970. – 135 с.

26. Божович, Л. И. Личность и ее восприятие в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1966. – 464 с.

27. Булатова, О. С. Педагогический артистизм: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. С. Булатова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

28. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 464 с.

29. Вачков, И. В. Групповые методы в работе школьного психолога: учебно-методическое пособие / И. В. Вачков. – М.: «Ось-89», 2002. – 224 с.

30. Волков, И. П. Цель одна – дорог много / И. П. Волков. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

31. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 91 с.

32. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман. – М.: Просвещение, 1995.

33. Голубева, Э. А. Комплексное исследование способностей / Э. А. Голубева // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 18–30.

34. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 1995.

35. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А. Л.

Готсдинер. – М.: Музыка, 1993. – 190 с.

36. Готсдинер, А. Л. О стадиях формирования музыкального восприятия / А. Л. Готсдинер // Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974.

37. Гузеев, В. В. Методы и организационные формы обучения / В. В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.

38. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / В. В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 283 с.

39. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 205 с.

40. Загвязинский, В. Т. Теория обучения: современная интерпретация / В. Т. Загвязинский. – М.: Академия, 2001.

41. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А. В. Запорожец; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – 296 с.

42. Иванов, С. П. Мир личности: контуры и реальность / С. П. Иванов. – М.: Московский социально-психологический институт: Флинта, 1999. – 160 с.

43. Икеда, Д. На рубеже веков: диалоги об образовании и воспитании / Д. Икеда, В. Садовничий. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 271 с.

44. Ильин, Е. Н. Искусство общения: из опыта работы учителя литературы 516-й школы Ленинграда / Е. Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1982. – 110 с.

45. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

46. Каган, М. С. Морфология искусства / М. С. Каган. – Л.: Искусство, 1972. – 440 с.

47. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

48. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М., 1990.

49. Кирьякова, А. В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении: учеб. пособие / А. В. Кирьякова, Г. А. Мелекесов. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 104 с.

50. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – М.: Академия, 2001.

51. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.

52. Корнелиус, Х. Выиграть может каждый / Х. Корнелиус, Ш. Фейр. – М.: Стрингер, 1992. – 116 с.

53. Костюк, Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк; под ред. Л. Н. Проколиенко. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.

54. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: учебник для студентов высших педагогических заведений / В. В. Краевский. – М.: Издательский центр «академия», 2003.

55. Кроник, А. А. Психология человеческих отношений / А. А. Кроник, Е. А. Кроник. – Дубна: Издательский центр «Феникс», изд-во «Когито-Центр», 1998. – 224 с.

56. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – М.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.

57. Лейтес, Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1971. – 279 с.

58. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1977.

59. Лихачев, Б. Т. Философия воспитания / Б. Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.

60. Лихачев, Б. Т. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – М.: Юрайт издат., 2003.

61. Лобанов, А. А. Основы профессионально-педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. А. Лобанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

62. Лук, А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – 127 с.

63. Макаренко, А. С. Собр. соч.: в 7 т. / А. С. Макаренко. – М.: Акад. пед. наук, 1958. – Т. 4. – 551 с.

64. Максакова, В. И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Максакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

65. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

66. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

67. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

68. Мелекесов, Г. А. Педагогическая аксиология и инноватика: учеб. пособие к спецкурсу для студ. вып. курсов / Г. А. Мелекесов. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 1999. – 138 с.

69. Мелик-Пашаев, А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – М.: Педагогика, 1981.

70. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и

психического развития ребенка / Н. А. Менчинская; под ред. Е. Д. Бодович. – М.-Воронеж: Ин-т практической психологии, НПО «МОДЭК», 1998. – 448 с.

71. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.

72. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

73. Монтень, М. Опыты / М. Монтень. – М.-Л.: АН СССР, 1960. – Кн. 1. – 526 с.

74. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

75. Натанзон, Э. Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность / Э. Ш. Натанзон. – М.: Просвещение, 1968. – 207 с.

76. Немирович-Данченко, В. И. Статьи. Речи. Беседы. Письма / В. И. Немирович-Данченко. – М.: Искусство, 1952.

77. Ноддингс, Н. Философия образования / Н. Ноддингс. – Нью-Йорк, 1995.

78. Осипова, А. А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы / А. А. Осипова. – М.-Воронеж: МПСИ: НПО «МОДЭК», 2000. – 240 с.

79. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.

80. Педагогика: учеб. пособие / под ред. В. Г. Рындак, Н. В. Алехина, И. В. Власюк. – М.: Высш. шк., 2006. – 495 с.

81. Педагогическая антропология: уч. пос. / авт. – сост. Б. М. Бим-Бад. – М., 1998.

82. Педагогические технологии: уч. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2001.

83. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.

84. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – М., 1987.

85. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

86. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.

87. Платон. Сочинения: в 3 т. / Платон. – М.: Мысль, 1968. – Т. 1. – 623 с.

88. Пономарев, Я. А. Исследование творческого потенциала человека / Я. А. Пономарев // Психологический журнал. – 1991. –

Т. 12. – № 12, № 1. – С. 3–11.

89. Пономарев, Я. А. Психология творения / Я. А. Пономарев. – М.-Воронеж: МПСИ: НПО «МОДЭК», 1999. – 480 с.

90. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

91. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

92. Рузавин, Г. И. Методы научного исследования: учеб. пособие для вузов / Г. И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.

93. Садовский, А. Разговор о главном: человек как мыслящая часть природы / А. Садовский // Народное образование. – 2002. – № 5. – С. 31–39.

94. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

95. Симонов, П. В. Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций / П. В. Симонов. – М.: Наука, 1962.

96. Ситаров, В. А. Дидактика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / В. А. Ситаров; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 368 с.

97. Слободчиков, В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности: уч. пос. / В. И. Слободчиков. – М., 1995.

98. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.

99. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для слушателей фактов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов / С. Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 217 с.

100. Сохор, А. М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции / А. М. Сахор. – М.: Педагогика, 1988. – 126 с.

101. Спиваковская, А. С. Игра – это серьезно / А. С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 1981. – 141 с.

102. Станиславский, К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. – М.: Искусство, 1938.

103. Станкин, М. И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М. И. Станкин. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 368 с.

104. Стефановская, Т. А. Технология обучения педагогике в вузе: метод. пособие: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Т. А.

Стефановская. – М.: Совершенство, 2000.

105. Стреляу, Я. Психология активности / Я. Стреляу. – М., 1987.

106. Ушинский, К. Д. Собр. соч.: в 11 т. / К. Д. Ушинский. – М. – Л.: Изд-во Академии пед. наук, 1950. – Т. 9. – 628 с.

107. Фрейд, З. Психология «Я» и защитные механизмы: пер. с англ. / З. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.

108. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Издательство МГУ, 2003.

109. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С. Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с.

110. Щадриков, В. Д. Проблемы профессиональных способностей / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 5; 1983 – Т. 4. – № 5. – С. 13–26.

111. Щуркова, Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков, А. П. Савченко, Е. А. Осипова. – М.: МП «Новая школа», 1994. – 112 с.

112. Щуркова, Н. Е. Программа воспитания школьника / Н. Е. Щуркова. – М.: Пед. общество России, 1992. – 43 с.

113. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.

114. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

115. Юнг, К. Психологические типы / К. Юнг; пер. с нем. С. Лорке. – М.: Университетская книга, 1996.

116. Якобсон, П. М. Психология чувств / П. М. Якобсон; под ред. К. Н. Корнилова. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 238 с.

Приложения

Приложение 1
Репродукция рисунков Х. Бидструпа
«Чудеса дрессировки»
(из книги: Бидструп Х. Рисунки. – М., 1970)

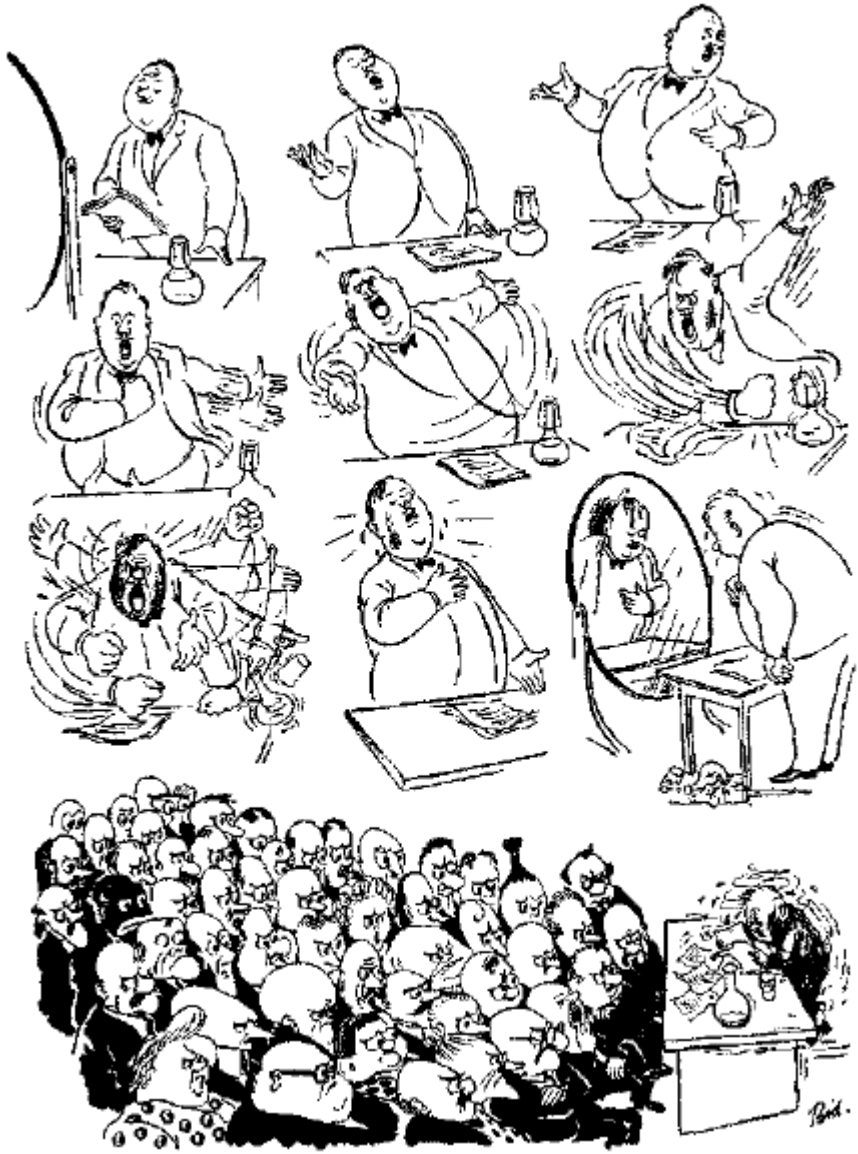
Приложение 2
Репродукция рисунков Х. Бидструпа
«Испуг»
(из книги: Бидструп Х. Рисунки. – М., 1970)

Приложение 3
Репродукция рисунков Х. Бидструпа
«Моралист»
(из книги: Бидструп Х. Рисунки. – М., 1970)

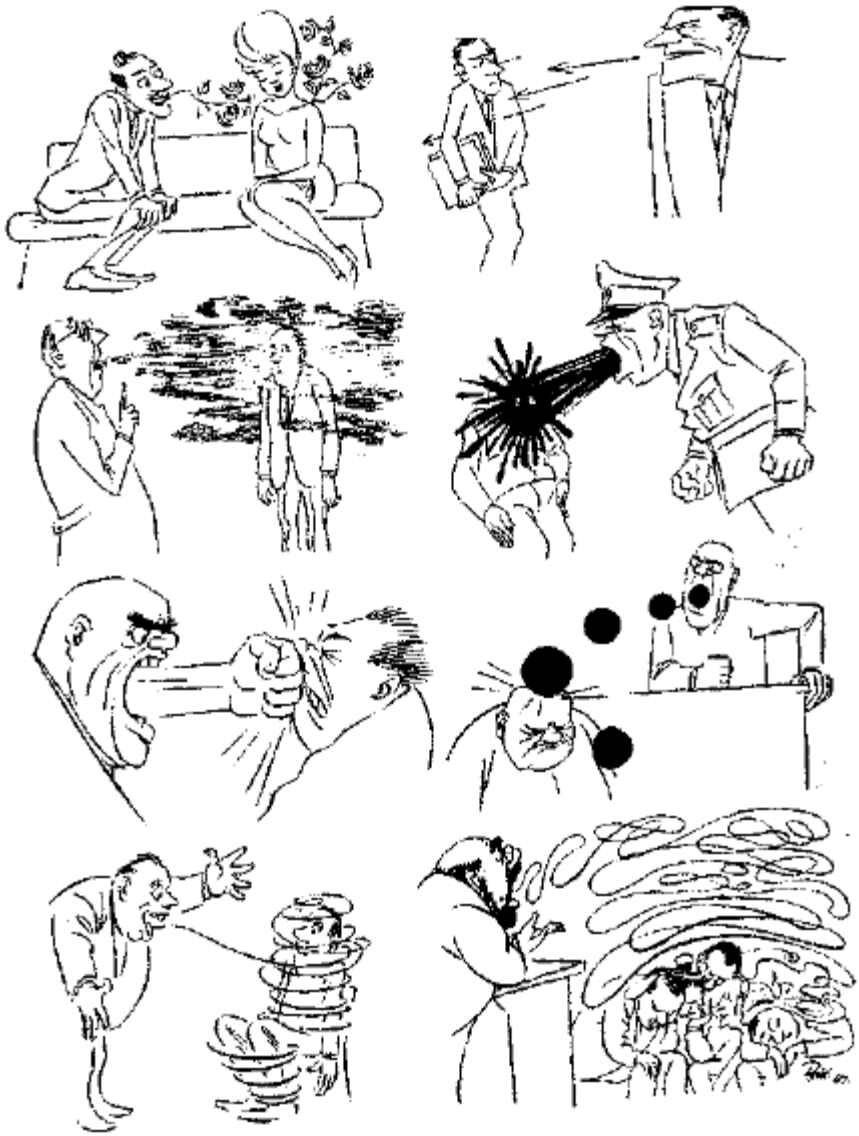
Приложение 4
Репродукция рисунков Х. Бидструпа «Плата за мир»
(из книги: Бидструп Х. Рисунки. – М., 1970)

Приложение 5
Репродукция рисунков Х. Бидструпа
«Игрушки»
(из книги: Бидструп Х. Рисунки. – М., 1970)

Приложение 6
Репродукция рисунков Х. Бидструпа
«Оратор»
(из книги: Бидструп Х. Рисунки. – М., 1970)



Приложение 7
Репродукция рисунков Х. Бидструпа
«Манера говорить»
(из книги: Бидструп Х. Рисунки. – М., 1970)



Приложение 8
Репродукция рисунков Х. Бидструпа «Круг замкнулся»
(из книги: Бидструп Х. Рисунки. – М., 1970)

Приложение 9
Словарь признаков характера (сост. В. Г. Ражников)

Радостно
празднично
приподнято
звонко
звучно
блестяще
искрясь
искрометно
бодро
игриво
бойко
проворно
живо
полетно
ослепительно
ловко
ярко
лучисто
лучезарно
феерично
невесомо
Торжественно
величественно
триумфально
победно
призывно
величаво
ликующе
восторженно
пышно
помпезно
шумно
бравурно
грандиозно
значительно
роскошно
эффектно
открыто

церемонно
жизнеутверждающе
озаренно
жизнерадостно
Энергично
мужественно
решительно
смело
сильно
крепко
гордо
уверенно
с достоинством
недоступно
настойчиво
неодолимо
неколебимо
неукротимо
неумолимо
отважно
маршеобразно
напористо
независимо
необратимо
непокорно
самозабвенно
Властно
авторитарно
воинственно
сурово
твердо
круто
чеканно
повелительно
волево
угрожая
давяще
деспотично
императивно
магически
мессиански
могущественно
начальственно
незыблемо

непреложно
непререкаемо
неопровержимо
неоспоримо
ораторски
царственно
Сосредоточенно
сдержанно
степенно
размеренно
обстоятельно
солидно
серьезно
строго
Мудро
чинно
устойчиво
Широко
масштабно
размашисто
наполненно
объемно
емко
пространно
веско
весомо
космично
огромно
громадно
бесконечно
безгранично
беспредельно
набатно
Монументально
тяжело
увесисто
грузно
громоздко
массивно
мощно
неуклюже
угловато
напряженно
натруженно

тягуче
густо
насыщенно
могуче
натужно
неловко
Поэтично
возвышенно
мечтательно
одухотворенно
сердечно
задушевно
интимно
трепетно
душевно
напевно
окрыленно
проникновенно
чутко
чарующе
лирично
вдохновенно
невинно
неискушенно
завороженно
нежно
ласково
ласкающе
любовно
с любовью
радушно
мягко
благородно
трогательно
приветливо
елейно
деликатно
любезно
почтительно
приятно
целомудренно
чисто
безропотно
беззлобно

доверчиво
лелея
мило
сладостно
Спокойно
мирно
безмятежно
добродушно
просто
безыскусно
наивно
непринужденно
светло
блаженно
неприхотливо
простодушно
прозрачно
раскрепощенно
раскованно
созерцательно
беззаботно
доброжелательно
набожно
благоговейно
религиозно
медитативно
исповедуя
благостно
эзотерично
милосердно
молитвенно
праведно
надмирно
освященно
покаянно
смиренно
умильно
непогрешимо
Сонливо
дремотно
изнемогая
вяло
обессиленно
лениво

изможденно
расслабленно
размягченно
безвольно
безжизненно
онемело
Аскетично
абстрактно
рационально
рассудочно
рефлексивно
бесчувственно
искусственно
придуманно
надуманно
отстраненно
механически
Томно
изнеженно
с желанием
млея
сентиментально
чувственно
чувствительно
эротически
экстатично
пленительно
Беспечно
безразлично
бесстрастно
индифферентно
отвлеченно
равнодушно
опустошенно
окаменело
отрешенно
отчужденно
рассеянно
Сумрачно
хмуро
пасмурно
завуалированно
угрюмо
мрачно

скрыто
глухо
тоскливо
приглушенно
блекло
расплывчато
маскируясь
насупленно
непроницаемо
свинцово
Робко
застенчиво
смущенно
стыдливо
кротко
осторожно
стеснительно
боязливо
пугливо
растерянно
болезненно
малодушно
инфантильно
по-детски
Странно
таинственно
вкрадчиво
причудливо
фантастически
загадочно
невозмутимо
осветленно
покорно
призрачно
скрытно
экзотично
замысловато
затаенно
уединенно
безотчетно
инфернально
мистически
колдовски
лунатически

сомнамбулически
с наитием
обвороженно
неявно
пустынно
Элегично
задумчиво
безрадостно
траурно
меланхолично
пессимистично
понуро
уныло
грустно
печально
жалобно
жалея
жалостливо
тоскливо
горестно
скорбно
плача
рыдающе
тягостно
мученически
с болью
похоронно
страдальчески
сокрушенно
безутешно
безысходно
панихидно
Грозно
трагично
драматично
зловеще
вожделенно
мелодраматически
Страстно
клокочуще
порывисто
бушующе
горячо
пылко

запальчиво
бурно
кипуче
пламенно
упоенно
ревностно
стремительно
азартно
нетерпеливо
экзальтированно
буйно
жгуче
с жаром
огненно
плазменно
патетично
самозабвенно
фанатично
мятежно
накаленно
Взволнованно
обеспокоенно
смятенно
тревожно
щемяще
трепеща
лихорадочно
с отчаянием
раскаявшись
мятуще
маясь
надломленно
изматывающе
раздраженно
рассерженно
негодующе
резко
невоздержанно
грубо
гневно
яростно
бешено
отстраненно
интригующе

иллюзорно
иррационально
свирепо
дьявольски
демонически
изуверски
агрессивно
безудержно
варварски
безжалостно
дико
жестко
злостно
истерично
нещадно
яро
хищно
страшно
ужасно
беспощадно
злобно
маниакально
лобово
люто
невменяемо
остервенело
сатанински

С бравадой

бесшабашно
высокомерно
залихватски
напыщенно
нахохлившись
спесиво
хватко
хлестко
заносчиво
хамски
эксцентрично
хвастаясь
чопорно
амбициозно
задиристо
напыщенно

напропалую
дерзко
бесцеремонно
беспардонно
траурно
мертвенно
фатально
апокалипсически
эсхатологически
неотвязно
развязно
распоясанно
надоедливо
расхлестанно
фривольно
беспутно
вероломно
кичливо
несуразно
неприязненно
с окаянством

Элегантно

тонко
изящно
галантно
утонченно
манерно
грациозно
танцевально
жеманно
щеголевато
изощренно
ажурно
деликатно
изысканно
искусно
жестоко
сердито
исступленно
неистово
искушенно
капризно
строптиво
своенравно

эфемерно
экстравагантно
прихотливо
пластично
обворожительно
рафинированно
филигранно
хрупко
щепетильно
вычурно
изнеженно
изломанно
Шутливо
хорохорясь
затейливо
ребячась
насмешливо
скерцозно
пикантно
иронически
саркастически
шутовски
юродствуя
вызывающе
нахально
нагло
нескромно
назойливо
навязчиво
пародируя
надменно
язвительно
хитро
гротексно
парадоксально
сардонически
забавно
издевательски
паясничая
егозливо
суетливо
едко
колко
шаловливо

шаржированно
буффонно
юмористически
взбалмошно
ершисто
мазурничая
каверзно
легкомысленно
лукаво
задиристо
кощунственно
ёрничая

Приложение 10

1. От театральной педагогики к драмогерменевтике

(Цит. по кн.: Ершов, П. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. И. Букатов. – М., 1998. – 322 с.)

Каждая неудачная попытка скопировать чью-то педагогическую работу, понравившийся стиль ведения урока свидетельствует о трудности понимания связи причин со следствиями, цели со средствами, задачи со способами ее осуществления в педагогическом труде. Мы уже отмечали: если у одного учителя какое-то задание вызвало в классе энтузиазм, сосредоточенность, азарт, творческое раскрепощение, то у другого после этого же задания в классе могут возникнуть споры, скандалы, а у третьего – отказы работать или скука. Вот и разберись в личных, реальных целях и средствах или в задачах и способах первого, второго и третьего учителя, предлагающих ученикам, казалось бы, одно и то же.

Педагогический опыт авторов этой заключительной главы – А. Ершовой и В. Букатова, – подкрепленный опытом театральным, постепенно привел к пониманию особой *двоякости* и взаимоподменяемости целей, средств, задач, приемов, способов и результатов любого учительского деяния.

Сначала каждому из нас представлялось, что театрально-исполнительская школа в основном может дать учителям более глубокое понимание собственной души и поведения, а также вооружить педагога эффективными способами сопряжения творческих усилий подростков, занятых театральной деятельностью. Тогда мы считали, что театральное творчество может осуществляться в школе, главным образом, во время подготовки и показа любительских спектаклей, представлений, импровизаций, и нас увлекали проблемы развития детской традиционной театральной самодеятельности.

В 1970-х годах замечательный московский учитель Лидия Константиновна Филякина предложила одному из нас (А. П. Ершовой) поработать с учениками ее второго класса, чтобы, как она говорила, «развернуть детей с учителя друг на друга». Она считала, что театральное творчество на уроке может сделать детей более чуткими и подвижными, внимательными и собранными. Так возникло и несколько лет существовало еще одно направление в нашей работе, которое получило название

«метода театральной педагогики на уроках в начальной школе».

Вскоре к работе с классом Л. К. Филякиной присоединился и В. М. Букатов. Сложилась неформальная научно-исследовательская группа, которая тесно сотрудничала с научно-исследовательской группой замечательного современного психолога-педагога Евгения Евгеньевича Шулешко.

С годами стало ясно, что школьники всех возрастов с успехом и весьма охотно выполняют многие учебные задания театральной «школы». Театральная деятельность для школьников оказалась возможной не только во внеурочное время, но и в рамках урока, на котором о постановке спектакля и речи не было. Мы выяснили, что многие театральные задания могут быть приспособлены к условиям урока и обстановке школьного класса. Начались поиски и отработка доступных для учителей-предметников общеобразовательной школы форм подачи, проведения и оценки различных упражнений на внимание, память, воображение, волю, традиционно используемых на первом курсе обучения в профессиональной актерской «школе».

Наши поиски неизменно вызывали большой интерес Шулешко, который по мере возможности помогал сочувствием, участием, советами. Он настойчиво предлагал нам рассматривать учеников на уроке как хозяев, творцов, «способных по своему доброму желанию обогащать друг друга своим трудовым и духовным потенциалом». Для организации на уроке такой деятельности мы использовали и «технику действий», и режиссерский раздел учения о действии – «теорию взаимодействий». Так рождалось и оформлялось следующее направление нашей работы, которое мы назвали «артистизм педагогического труда». Задачу этого направления мы видели в том, чтобы прояснить и обогатить проблематику педагогического мастерства с помощью разработанной в театре «техники действий».

В 1980-х годах нам стало известно о существовании международной всемирной ассоциации «Драма ин эдьюкейшен». Участниками семинаров и конгрессов этой ассоциации разрабатывались принципы широкого использования театрального искусства в школе. На уроках ученикам предлагалось импровизационно разыгрывать разные сюжеты не для показа их зрителям, а для тренировки поведения, общения, расширения своих знаний. При этом достигался эффект коллективной игры, веселого и увлекательного дела.

Знакомство с драмопедагогикой стимулировало нашу деятельность по отбору театральных форм, средств, приемов, активизирующих процесс детского коллективного

познавательного творчества на любом уроке, любом учебном материале. Русский вариант драмопедагогики получил название «социоигрового стиля обучения». (Первоначально мы везде отстаивали написание нашего неологизма через дефис, но, в конце концов, смирились и с его бездефисным написанием в некоторых изданиях.)

При социоигровом стиле обучения театральная деятельность не сводилась к разыгрыванию обычных сценок. На уроке группками учеников «воплощалось» все, что угодно. Например, числовой ответ на вопрос о том, сколько правил они помнят, или какой ответ в сложном алгебраическом примере они получили. Свое число-ответ ученики по собственному выбору могли и пропеть, и скульптурно изобразить, и выразить – каким-то движением, хлопками и т. п. А все остальные участники урока становились зрителями – отгадчиками – судьями.

На уроке, проходящем в социоигровом стиле, «сценки» могут разыгрываться и по поводу нового сложного определения, формулы или личного мнения об изучаемом литературном произведении. Подготавливаются и исполняются такие сценки небольшими группками учеников тут же, на уроке, без долгих репетиций и особой актерской подготовки, обязательной, например, для детских театральных студий.

Как авторам и разработчикам «социоигровой педагогики», нам приходилось слышать, что учителя, особенно в начальных классах, всегда использовали и используют различные – например, дидактические – игры. Но социоигровой стиль – это стиль всего обучения, всего урока, а не одного его какого-то элемента. Это не отдельные «вставные номера», это не разминка, отдых или полезный досуг, это – стиль работы учителя и детей, смысл которого – не столько облегчить детям саму работу, сколько позволить им, заинтересовавшись, добровольно и глубоко втянуться в нее.

Для более глубоких и образных поисков в социоигровом стиле мы на семинарских занятиях одно направление объединяли с другим – «артистизм педагогического труда» с «социоигровой педагогикой». Но наиболее успешно своей цели мы стали достигать, когда к этим двум направлениям присоединили и герменевтику, разрабатываемую В. М. Букатовым параллельно с занятием детской театральной педагогикой и «социоигровым стилем обучения».

Герменевтика – наука об искусстве понимания. Понимания как литературных, так и всяких других *текстов*: живописных, музыкальных, математических, справочных и т. д. Популярность герменевтики как области знаний, ориентированной на

практические нужды воспринимающих, приходилась на конец XIX века. В 13-м томе «Нового энциклопедического словаря» Брокгауза и Эфрона в статье о герменевтике сказано, что она является наукой, отклоняющей «всякие директивы, откуда бы они ни исходили». В последней четверти XX века возникает новая волна популярности герменевтики, которая из науки прикладной становится все более и более философско-умозрительной.

Первоначально в нашей исследовательской группе интерес к герменевтике в ее практическом варианте был связан с изучением процесса возникновения режиссерского замысла. И это направление научных интересов, хотя и было тесно связано с «методами театральной педагогики» и с развитием «социоигрового стиля обучения», нами самими воспринималось как направление в нашей работе факультативное. Но, в конце концов, изначально и реально для нас существовавшая взаимосвязь всех направлений работы: «театральной педагогики», и «артистизма педагогического труда», и «социоигровой педагогики», и «герменевтики» – оказалась нами осознанной, что зафиксировалось в появлении нового, несколько непривычного и интригующего термина – драмогерменевтика.

Каждый учитель может корректировать свое поведение, менять и исправлять его элементы, если он ощущает и понимает влияние своего учительского поведения на основные и сопутствующие события урока, интерес учеников, их аккуратность, ответственность, настойчивость в овладении умениями и навыками. Тогда для учителя совершенствование его собственного поведения становится как бы целью, дающей освобождение от прежде абстрактных педагогических разговоров о дидактических и воспитательных целях и задачах. Сущность такого освобождения мы и определяем термином «драмо-герменевтическая педагогика».

Переписывать в свой конспект урока цели и задачи, задания и упражнения из методик или чужих конспектов – легко и просто. Но работающие по таким конспектам педагоги, как правило, не замечают поведения ни своего собственного, ни учеников, не придают значения ни их радостям и огорчениям, ни направленности их усилий, ни их находкам. А следовательно, в учительской работе по таким конспектам педагогика отсутствует. Иными словами, когда работа учителя не строится на его внимании к взаимодействию с детьми, к общению и с ними, и их между собой, то специфичность педагогического труда бесследно исчезает. Если же некоторые учителя, работая по одним и тем же конспектам, умудряются сохранять и неповторимость своего поведения, и неповторимость пришедших на урок учеников, то,

очевидно, что они руководствуются не только или не столько записанными в конспектах «классическими формулировками» целей и задач используемых упражнений и заданий, а чем-то другим, что и позволяет им достигать естественного разнообразия живых педагогических результатов. Драмогерменевтический подход как раз и ориентирован на это неуловимое «что-то другое», позволяющее педагогике быть реально практикующим искусством.

2. Ориентиры: основные положения драмогерменевтики

Драмогерменевтика является вариантом обучающего и воспитывающего *совместного проживания* урока всеми его участниками, включая учителя. Как направление в педагогике, она еще ждет своего детального описания, дальнейшего развития и широкого распространения. Сейчас мы конспективно изложим лишь несколько основных положений, проясняющих контуры ее органической целостности.

Мы понимаем, что сжатость изложения оставляет мало надежд на то, что *новичкам* такое изложение будет понятно. Но зато тем учителям, которые хотя бы в общих чертах знакомы с излагаемым материалом и в своей практике, удачно или не очень удачно, но уже опробовали его, – им краткость изложения позволит увидеть знакомое в новом ракурсе, позволит открыть новые возможности для развития собственного понимания и творчества.

1. Драмогерменевтика возникла и существует как сопряжение сфер театральной, герменевтической и педагогической.

2. Знания, умения и навыки каждой сферы, сохраняя свою специфичность, переплетаются со знаниями, умениями и навыками двух других сфер. Выявление как самих сфер, так и их содержания стало возможным благодаря этому взаимопереплетению. Поэтому *драмо-герменевтическим* дефинициям не свойственна жесткая дискретность, они носят подчеркнуто условный характер, естественным образом и «перетекая» друг в друга, и отражаясь в каждой части целостности.

3. Центральными положениями *театральной* сферы являются:

3.1. *Общение.* Жизнь человека заключается в том или ином общении.

И человеческая культура существует, передается и развивается благодаря той или иной форме общения людей друг

с другом.

Театр как социальное явление дает нам три антологических типа общения. Первый: *нелегальное (партизанское) общение* зрителей друг с другом в зале во время спектакля. Второй: *фиксировано-ритуальное общение* актеров на сцене. (Ту же картину мы можем встретить и на школьном уроке: за партами – нелегальное, партизанское, общение учеников во время объяснения или опроса учителем материала, и у доски – чинно-ритуальное, фиксированность которого определяется текстами учебников и программ.)

Известно, что смена фиксированно-ритуального общения на сцене общением подлинным, импровизационным (что при фиксированном тексте пьесы, казалось бы, невозможно!), освобождает зрительный зал от нелегального общения, и он начинает жить с персонажами *единой жизнью*, как бы растворяясь в происходящем. Это третий тип общения, демонстрируемый театром.

Такое общение возможно и на уроке. Когда одни ученики становятся учениками-импровизаторами, то интерес других к происходящему неизменно активизируется. Ученики-зрители начинают увлеченно считывать импровизационное общение (или участвовать в нем), извлекая при этом информацию гораздо более обширную, чем при лицезрении фиксированно-ритуального общения учителя с вольными или невольными *статистами*.

Забота о смене псевдообщения на сцене (или у доски) и «нелегального» общения в зале (или в классе) на общение подлинное, живое, импровизационное, увлекающее всех присутствующих роднит профессию режиссера с профессией педагога, хотя пути достижения этой смены у них явно разные.

3.2. *Действенная выраженность*. Жизнь человека можно рассматривать как цепочку определенных действий. Каждое из них проявляется в каком-то переделывании внешнего мира в интересах действующего лица. Тем самым оно оказывается выраженным и для зрителя-свидетеля, и для самого действующего лица.

Актерское искусство строится на интуитивном убеждении, что если человек чего-то действительно хочет, то это практически как-то и в чем-то выразится. Если же это ни в чем не выражается, то и нет особых оснований утверждать, что человек этого хочет.

Неясность побуждений выражается в неясности действий. Но попутное и (или) параллельное совершение действий простых, ясных помогает и неясному побуждению найти какое-то выражение. Побуждение начинает проясняться или для самого действующего лица, или для окружающих, которые могут по

этому поводу вступить с действующим лицом в общение, проясняющее и (или) корректирующее исходное побуждение.

Во время репетиции актеры в поисках «зерна» роли совершают великое множество попутных действий. Зрители же на спектакле, как и ученики на уроке, живут гораздо пассивнее, так как *ограничены* в совершении попутных действий.

На уроке учителю, по сути дела, дается право выбирать – сажать ли учеников в «зрительный зал», тем самым провоцируя их «хлопать ушами», или же устроить сорокапятиминутный репетиционный поиск каждым присутствующим своего, выраженного в действиях образа, «зерна».

3.3. *Мизансцена*. Каждая возникшая ситуация так или иначе пространственно размещена, то есть занимает какую-то мизансцену.

Макро– и *микроситуациям* соответствуют *макро–* и *микро*мизансцены. Изменяя мизансцены, мы неизбежно в той или иной мере меняем ситуации. Как изменения позы, взгляда меняют микроситуации, так и изменения в размещении персонажей-участников вносят изменение в макроситуацию.

Внимание учителя к макро– и микромизансцене предполагает как предусмотрительное ее изменение – нарушение и (или) «выстраивание» – в одних случаях, так и ее заботливое сохранение в других.

Однообразие мизансцен является для живых людей противоестественным и чаще всего обнаруживает более или менее подневольное выполнение ими какого-то ритуала.

4. Центральными понятиями герменевтической сферы являются:

4.1. *Индивидуальность понимания*. Существует много толкований сущности и механизма понимания. С утилитарно-практической точки зрения особое значение имеет то, что понимание какого-то текста, предмета, явления всегда бывает индивидуальным, уникальным – правильность же понимания всегда относительна. По мере расширения жизненного опыта субъекта его понимания могут расширяться и (или) углубляться. Понимание есть не одномоментный и окончательный результат, а протяженный во времени процесс, которому постоянно сопутствует кажущаяся завершенность.

Безличное или обезличенное понимание есть равнодушие и к какому-либо пониманию отношения не имеет.

Понимание не есть запоминание и проверяться им не может (хотя само запоминание без какого-то, пусть иллюзорного, понимания, как правило, не обходится).

Непонимание как равнодушие следует отличать от осознания

субъектом своего «непонимания». Последнее – так же, как «неправильное понимание» (в осознаваемом варианте или неосознаваемом), – является закономерным или неизбежным для всякого понимания этапом, в котором наиболее ярко проявляется индивидуальность и уникальность феномена. «Неправильное понимание» учителям следует не пресекать, подгоняя под ранжир безличной правильности, а поощрять, стимулируя его расширение и углубление, по ходу которых происходит самокорректировка многих представлений субъекта и объединение их в целостную систему.

4.2. *Блуждание*. Всякое понимание начинается с выискивания чего-то знакомого. Но оно бывает затруднено отпугивающим обилием незнакомого, которое может быть всего лишь кажущимся. Тем не менее, понимание блокируется – соответствующая деятельность прекращается. Но оказывается возможной *бесцельная* манипуляция с текстом, предметом, явлением. Во время подобной манипуляции неожиданно в незнакомом субъекте начинают открываться хорошо знакомые стороны и отпугивающее впечатление незаметно проходит. Так складывается *обживание* субъектом незнакомого, по ходу которого оно становится уже «понятно непонятным». Происходит разблокировка понимания.

Бесцельное манипулирование субъекта с чем-то незнакомым можно, как и любую деятельность, стимулировать со стороны. Когда задача понимания чего-то пугающе неизвестного с чьей-либо подсказки заменяется какой-то посторонней и простой задачей, возникающей при манипуляции с неизвестным или с его частью (частями), то такую подсказанную манипуляцию называют *блужданием*.

В отличие от самостоятельных бесцельных манипуляций блуждания всегда направлены на какую-то цель, – хорошо знакомую, достаточно легко достижимую и часто даже примитивную, но ни в коем случае не связанную с самим пониманием. Хотя в результате именно оно и начинает появляться.

4.3. *Странности*. В понимаемом или понятном субъект может обнаруживать какие-то нелепости, бессмыслицы, странности. Это свидетельствует, что субъект готов отказаться (или уже отказывается) от *предыдущего* понимания как от поверхностного.

Выявление странностей в понимаемом является развитием понимания, его новым этапом. Когда количество обнаруживаемых странностей начинает превышать какую-то «критическую массу», то для субъекта наступает их взаиморазрешение новым смыслом.

Странности исчезают, уступая место новому пониманию,

более углубленному, детальному, эмоционально обновленному. «Критическая масса», необходимая для нового понимания, всегда индивидуальна.

Сами выявленные субъектом странности неизбежно носят отпечаток его индивидуальности, его жизненного опыта, и, следовательно, они всегда так или иначе эмоционально окрашены. То, что для одного выглядит несомненной странностью, для другого странностью может уже не являться, для третьего – еще не являться, а для четвертого – странностью никогда не было и не будет.

Личный жизненный опыт позволяет субъекту как обнаруживать те или иные странности, так и, в конечном счете, взаиморазрешать их. Самостоятельность субъекта в обнаружении странностей, доступных уровню его восприятия, является гарантом самостоятельного и успешного их взаиморазрешения субъектом. Странности навязанные, чуждые искажают, замедляют или даже блокируют развитие понимания.

Учителя, по-разному относясь к выявлению учениками странностей, в большинстве своем на склонны эту работу на уроке поощрять из опасения, что ученики увлекутся критиканством. Учителя обычно настроены на поспешное растолковывание всех странностей, обнаруживаемых учениками, не дожидаясь и не организуя их личных эмоциональных поисков смыслоразрешения. Тем самым они часто блокируют поступательное развитие процесса понимания, обедняя его эмоциональность, обезличивая его, подменяя суррогатом.

5. Центральными положениями сферы педагогического мастерства являются:

5.1. *Очеловеченность*. Педагогическая деятельность, как и всякая другая, не обходится без условных рабочих дефиниций. Они по необходимости дискретны (обособлены). Когда привычная дискретность дефиниций распространяется на сами реалии педагогической практики, то она незаметно и невольно теряет свою очеловеченность, становясь механистичной.

Потеря очеловеченности неизбежно сказывается на объектах педагогической деятельности – учениках. Большая часть школьников начинает, например, воспринимать каждый день своей жизни поделенным на школьную или урочную *нежизнь* и послешкольную или межурочную *жизнь*. В результате потери целостности своей личной жизни они и человеческую культуру начинают воспринимать поделенно. В результате они оказываются носителями как собственной слаборазвитой «жизненной» культуры, так и культуры чужой, для них «нежизненной».

Механистичность может глубоко проникать в мировоззрение и деятельность учителя и потому быть привычной. Так обучающие привычно отделяют «работу ученической головы» от «работы ученического тела». Неосознаваемый механистический подход к целостному живому организму ученика позволяет педагогу поочередно тренировать (развивать) части, его составляющие: на уроке физкультуры – ноги побегают, на математике – голова подумает, на уроке труда – руки поделают. Хотя очевидно, что очеловеченным и для учеников, и для учителя будет только тот урок, на котором жизнь ног, рук, головы будет целостной, а их взаимосвязанность и взаимозависимость будет считаться если не обязательной, то хотя бы легальной, то есть допускаемой. Преподавание даже самого гуманитарного предмета будет механистичным, неочеловеченным, пока умственная работа учеников на уроке будет осуществляться в ущерб двигательной активности обучаемых.

Все сферы *драмо*герменевтики пронизаны очеловеченностью. Поэтому ориентация на нее – это не дополнительная нагрузка на педагогический труд, не «лишние хлопоты». Наоборот, эта ориентация облегчает и гармонизирует учительский труд за счет внутренней сопрягающей перенастройки уже имевшихся рабочих установок. Например, естественное для учеников желание подвигаться, плохо вяжущееся в представлениях учителей с механистическим изучением «высоких материй» учебного материала, а потому обычно не допускаемое на уроке, оказывается удобным и даже обязательным условием для организации как герменевтических блужданий, так и всех остальных вышеперечисленных *драмо*герменевтических аспектов жизни: общения, деятельностной выраженности, разнообразия мизансцен, заинтересованного понимания.

5.2. *Примерность поведения*. Примерное, отличное (то есть заслуживающее похвалы) поведение всегда ситуативно. Поведение, являющееся в одной ситуации «примерным», в другой таковым уже не будет. Для учителей привычно хотеть примерного поведения от учеников. Педагогическое мастерство учителя зарождается от желания вести себя примерно самому, в глазах своих учеников и коллег. Чем разнообразнее, труднее и многочисленнее ситуации, в которых педагогу удается достичь примерного поведения, тем выше его мастерство.

Примерное поведение часто связывается с такими качествами, как внимательность, дальновидность, доброта, искренность, открытость и т. д. При этом способ развития этих качеств для учителей остается неведомым. Знание педагогического *языка поведения*, первоначально разработанного

в театральной теории действий, как раз и позволяет учителю при желании эти качества в себе развивать. Нередко учитель искренне желает быть отзывчивым, но не замечает, что не отдает вовремя инициативу, ситуационно не меняет «дистанцию» во взаимоотношениях, несдержан или неловок в демонстрации своих сил, неустойчив в поиске общих интересов или в следовании им. Когда же он с помощью «языка действий» начинает выделять, прочитывать, осмыслять свое поведение и реально видеть другие возможные варианты, то его желание стать, например, более отзывчивым обязательно найдет свое практическое воплощение.

Поведенческая грамотность учителя, сопрягаясь с его желаниями, позволяет ему стать подлинным хозяином своего поведения, разрушает слепую зависимость от своих не всегда ситуационно уместных, но привычных, излюбленных или стереотипных поведенческих ходов и приемов.

5.3. *Дихотомия*.[36] Умение к каждой неизбежно дискретной дефиниции педагогической деятельности находить дихотомическую *равновозможность* позволяет «оживлять» условную дискретность, «обезвреживая» ее механистические влияния. Дихотомия, использование которой возможно в любом моменте педагогической деятельности, открывает ветвящуюся вариативность.

Например: при обучении объясняет и проверяет заданное обычно учитель. Дихотомия подсказывает вариант – ученик. Сам по себе этот вариант известен и не очень привлекателен, но повторное использование дихотомии умножает количество вариантов, среди которых появляются и такие, которые увлекают учителя. Из привычного – один ученик (или, по-прежнему, учитель) объясняет одновременно сразу всем, возникает вариант: ученик (или учитель) одно и то же объясняет не всем сразу, а поочередно, переходя от парты к парте. Или после нового дихотомического колена – не от парты к парте, а от компании к компании.

Когда одной компании ученик-учитель дает задание, или объясняет, или проверяет, то чем занимаются другие компании? Может быть, объясняющих, задающих, проверяющих учеников будет несколько? Или компании (группки) учеников работают в разном ритме? Установка на педагогическую дихотомию помогает осознать, что законную пару к привычному единому ритму работы класса на уроке составляет не менее педагогически эффектный и выгодный ритмический разнобой.

Уверенность в том, что каждая дефиниция есть часть дихотомической пары (то есть, существует ее противолежащая

равновозможность), и в том, что в каждом моменте педагогического процесса можно увидеть дихотомическую равновозможность, позволяет учителю находить и осуществлять педагогический маневр и пользоваться обходными путями. В такие моменты своего труда он становится импровизатором, творцом, а профессиональные дефиниции – одним из предлогов его импровизации. Чем обширнее и разнообразнее профессиональный багаж – тем чаще и неожиданнее учительские импровизации.

6. *Драмо*герменевтика как педагогическое направление предполагает не обучение ее последователей единому стилю, образцу, приемам, а нахождение каждым из них своего собственного, индивидуального стиля, системы приемов, собственной методики (при условии особым образом организованной соответствующей практической и теоретической ненавязчивой помощи). Укрепление доверия к себе – лозунг, относящийся и к ученикам, и к учителю.

7. Освоение *драмо*герменевтики неизбежно связано с накоплением личного педагогического и жизненного опыта. Чем старше педагог, тем более связанно могут формироваться его представления о драмогерменевтике. Разница в профессиональном и жизненном стаже обуславливает одновременное существование несхожих пониманий, толкований, осуществлений драмогерменевтики. И это закономерно и нормально.

8. *Драмо*герменевтику можно рассматривать как профессиональную игру, построенную на открытии содержаний в формах и форм в содержаниях.

Приложение 11
Практикум по овладению словесными воздействиями

(Цит. по кн.: Ершов, П. М. Общение на уроке или Режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. И. Букатов. – М., 1998. – С. 50–56. – Глава I. Азбука словесных действий. Педагогическая деятельность и тонкости актерского искусства / А. П. Ершова, В. М. Букатов.)

Чуткое восприятие учителем особенностей поведения как своего, так и собеседника, а также свобода и вариативность в общении могут и должны стать объектами профессионального совершенствования и развития. Этому может быть посвящен не только студенческий семинар-практикум, но и очередной педсовет в школе. Для этого следует доклады учителей заменить на обязательное выполнение всеми присутствующими тренировочных упражнений из театральной педагогики. Как показывает практика, проведение этих упражнений не вызывает особых трудностей и эффективно развивает педагогический интерес и чуткость к «языку действий».

Так, например, всем участникам педсовета можно предложить упражнение «СКУЛЬПТУРЫ». Учителя, разбившись на четыре группы, в каждой из них договариваются, кто будет «актером», «режиссером», «скульптором». Все остальные в группе становятся «скульптурами». Ведущий (в том случае, о котором мы рассказываем, им был завуч средней школы) раскладывает на столе карточки, на которых написано:

«Я приказываю!»

«Я предупреждаю!»

«Сейчас я вас удивлю!»

«Как вам не стыдно!» и т. д.

Карточки раскладываются надписями вниз, после чего один из учителей, выбрав наугад, переворачивает карточку и зачитывает вслух, что на ней написано. Прочитанное становится для всех групп общей темой.

После этого школьные столы в классе были сдвинуты к стенам и в освободившемся пространстве каждая группа приступила к работе.

Сначала «актер» с помощником в своем «кружке» сыграл заданную тему. «Режиссер» помогал советами, подсказывал слова и объяснял обстоятельства этюда-сценки. После этого «скульптор» начинал «лепить» из своих педагогов фотографию сыгранного.

Подчеркнем, что все четыре группы работали в одном классе, и это с режиссерской точки зрения очень правильно – если какая-то из групп уйдет из класса «порепетировать» в другое помещение, то единая рабочая атмосфера нарушится, что неизбежно отразится и в появлении у «выступающих» скованности, и в потере интереса у «зрителей». Во время работы учитель, ведущий педсовет, курсировал между работающими кружками и подбадривал отстающих или поторапливал увлекшихся, координируя таким образом общий ритм работы.

Когда все группы были готовы, ведущий объявил «вернисаж», и каждая из групп выставила свой вариант скульптуры (две команды выставили скульптуры не одиночные, а многофигурные). Все, не занятые в «скульптурах» учителя, стали, разумеется, сравнивать, обсуждать варианты, отмечать схожесть и различие, степень достоверности или условности, выразительности и точности. Ценно было то, что некоторые учителя обращали особое внимание на направление и «содержание» взгляда, положение корпуса, головы, рук, ног, то есть на те компоненты, из которых и слагается «язык» бессловесных действий.

После такой своеобразной разминки учителя уселись на стульях в круг (столы остались сдвинутыми к стене), а ведущий «разбил» его на два полукруга и, дав каждому полукругу одну и ту же фразу («Я жду тебя уже битый час»), объяснил, что после небольшой тренировки каждый в полукруге произнесет один и тот же текст, не повторяя предыдущих вариантов подтекста. Потом учителя каждой группы демонстрировали, как они произносят заданную фразу по-разному, не повторяясь, в то время как противоположная команда увлеченно и придирчиво принимала их работу.

Подобный стиль обучения (в данном случае – обучения педагогов умению замечать «мелочи» поведения и по-режиссерски усматривать в них те или иные цели) называется социоигровым (подробнее см. стр. 323–324). Стиль этот, как, видимо, помнят внимательные читатели, является результатом синтеза дидактики (науки об обучении) с театральной педагогикой.

При проведении педсоветов социоигровой стиль может использоваться не один раз. Для продолжения добровольного самостоятельного развития чуткости к бессловесным и словесным действиям, составляющим наше поведение, учителям можно предложить и более сложные, но не менее увлекательные задания, связанные со словесными воздействиями. Напомним, что воспитание и обучение неразрывно связаны с умением воздействовать на учеников в ходе общения, с влиянием на их

поступки, со стимуляцией их позитивной активности и сдерживанием тенденций негативных. Эти умения выходят за рамки любой прикладной предметной методики и составляют персональную педагогическую технику, которая явно перекликается с отдельными моментами актерского мастерства и может на него опираться.

И взрослые, и дети склонны не осознавать свои, принадлежащие подсознанию, более или менее виртуозные навыки воздействия на партнера. Поэтому на педсоветах-практикумах по педагогической технике учителям через актерские этюды (часто этюды-шаржи) приходится переоткрывать то, чем они постоянно пользуются дома и на работе, не отдавая себе отчета, как они это делают.

Упражнение «ЗАРИСОВКИ» заключается в том, что учителя, объединившись в тройки (двое – «исполнители», третий – «режиссер»), показывают небольшие импровизации, в которых наугад выбранное ведущим среди лежащих на столе карточек одно и то же действие (приказывать, просить, упрекать, ободрять, удивлять, предупреждать, отделываться, объяснять, узнавать, утверждать и звать) выполняется разными людьми, а кем именно – указано на другой карточке, также выбранной наугад, но уже «посыльным» от каждой тройки. Когда свою импровизацию показывает одна тройка, все остальные учителя пытаются отгадать, что было написано на доставшейся им карточке. Подчеркнем, чтобы «зрителям» было, что отгадывать, «исполнителям» приходится в своих «зарисовках» избегать слов-подсказок. Так, если тройкам досталось задание *просить*, то произнесение в этюде слов типа «я тебя очень прошу» или «умоляю» будет откровенной подсказкой, так же как при задании *упрекать* – использование слов «как же тебе не стыдно». Когда учитель начинает понимать, что, например, фразами, банально подсказывающими действие *объяснять* («слушайте меня внимательно», «я сейчас расскажу»), можно и упрекать, и просить, и приказывать, то его природная чуткость к «языку действий» явно обостряется и, тренируясь, укрепляется, повышая педагогический профессионализм.

Так, на одном педсовете учителям удалось увидеть и почти правильно угадать (что свидетельствует о хорошем уровне точности и работы учителей-исполнителей и восприятия учителей-зрителей) такие варианты:

1. «Ободряет»	барыня
2. «Ободряет»	старушка
3. «Ободряет»	девочка
4. «Объясняет»	учитель
5. «Объясняет»	ребенок
6. «Объясняет»	глупый человек
7. «Объясняет»	умный человек

К этому же типу заданий относится упражнение «РЕЧЬ ЭКСКУРСОВОДОВ». Учителя тянут билетики, в которых указаны характеры экскурсоводов. Например:

– восторженный энтузиаст,
– новичок,
– ученый-исследователь,
– формалист,
– глупый ментор,
– недоверчивый перестраховщик.

Педагогам, выполняя этюд, приходится искать тот способ словесного воздействия (или сочетание способов), который позволяет воплотить заданный характер, сделать его узнаваемым. Речь каждого экскурсовода особенная, сложная по составу действия, но имеющая один определенный стержень, который и важно поймать учителям для повышения своей квалификации.

Задание «Речь экскурсовода» требует выдумать ситуацию, может быть, использовать какие-то элементы костюмов, вспомнить какую-то, пусть даже примитивную, драматургию. На это нужна смелость, которая обязательно присутствует, если подобные педсоветы проходят достаточно регулярно и не реже раза в полугодие. Тогда социоигровой стиль их проведения будет, «конденсируясь», все быстрее и легче обеспечивать учителям комфортное самочувствие на подобном педсовете-практикуме.

Сконструировано много социоигровых упражнений по отработке навыка свободного употребления словесных воздействий. Вот основные из них.

Хозяин горы. Все учителя сидят в полукруге. Один стул – в центре полукруга – для хозяина горы. Учитель, вызвавшийся быть хозяином, тянет билет с подтекстом (опорным словесным действием). Он усаживается на стул и будет хозяином до тех пор, пока на любые вопросы, просьбы, приказы будет отвечать заданным подтекстом.

Сидящие в полукруге пытаются «спихнуть его с горы», то есть задать такой вопрос, на который «хозяин» заданным подтекстом ответить не сможет. Тот, кому удается поставить «хозяина» в тупик, тянет новый билет и занимает стул «хозяина». Теперь уже

его пытаются «сбросить» с горы. Упражнение очень нравится учителям, в ходе его выполнения возникает много смешных моментов. В нем, помимо пластичности и чистоты в использовании опорных действий, хорошо тренируется фантазия и находчивость, также весьма важные в педагогической работе.

Замок и ключики. На стул в центре садится один из присутствующих – он «замок», который «откроется», то есть выполнит просьбу, команду своих коллег, если эта просьба или команда будет произнесена тем способом, который указан в билетике. Если же подтекст просьбы не совпадает, то «замок» отказывает автору просьбы, используя при этом тот самый подтекст, которым только что безуспешно пытался «открыть замок» автор просьбы. Когда же подтекст угадан, тот, чья просьба была выполнена, вытягивает новое словесное воздействие – «ключик», которым он будет открыт, и занимает место в центре.

Если усилия присутствующих слишком не равны – одни активны, все время пробуют и часто «открывают замок», а другие пассивны, медлительны и поэтому не попадают на стул ведущего («замка»), – то упражнение быстро теряет привлекательность для участников. В этом случае можно посоветовать следующие «усовершенствования». Все «ключники» разбиваются на три группы.

I группа – подсказчики. Из их числа будет назначен открывающий «ключник». Остальные будут ему напоминать (пользуясь при необходимости тетрадями) те воздействия, которые он еще не использовал, то есть помогать «подбирать ключи».

II группа – протоколисты. Они будут фиксировать на листочках последовательность применения словесных воздействий (фиксировать не то, что наметила I-я группа, а то, что реально получилось у их «открывающего»).

III группа – судьи. Узнав из билета подтекст, «замок» отдает билет судьям. Если они видят, что замок не открывается, хотя «ключик» был подобран правильно, то сообщают присутствующим, что «замок заржавел» или «сломался».

После каждого кона группы меняются местам против или по часовой стрелке: подсказчики становятся судьями, судьи – протоколистами, протоколисты – подсказчиками, которые выбирают в своей группе нового «ключника». При таком варианте упражнения активность участников выравнивается и упражнение получается живым.

В упражнении «замок и ключики» ведущему целесообразно особо отмечать стремление «ключника» или «замка» к правдивости, естественности поведения. Например, одно дело,

когда «замок» открывается молниеносно (то есть выбивается из игры – начинает улыбаться, сообщать словами, что «ключик» угадан), и другое – когда «замок» открывается не сразу, но не потому, что он не увидел «ключика», а потому, что сидящий в центре стремился оправдать свое согласие, сделать его естественным и потому «открылся» не вдруг, а поколебавшись. Хорошо, когда «ключники» это также чувствуют и подыгрывают в естественности, максимально скрывая заданность общения. Все это открывает учителям в упражнении особый интерес, давая навыки, которые будут им очень полезны в педагогической работе. Добавим, что, меняя способы воздействия на партнера, педагоги начинают чувствовать выразительность этой смены и сталкиваются с секретами появления настойчивости в поведении.

Цепочка подтекстов (словесных действий). Все получают от преподавателя цепочку-партитуру из 3–4 опорных словесных действий. Например: упрекать, просить, намекать, объяснять. Участники придумывают (выбирают) задачу и, добиваясь ее решения в этюде, применяют именно эту последовательность воздействий. То есть находят такое поведение, которое бы соответствовало заданной «цепочке» и зависело от поведения партнера, его сопротивления выбранной исполнителем цели (которую ни в коем случае не следует объявлять заранее). Исполнителю приходится находить уязвимые места в обороне противника именно в тех разделах сознания партнера, которые заданы в цепочке-партитуре.

Способ оправдания перехода от одного словесного воздействия к другому – в этюде принципиально импровизационный, но законы его протекания универсальны: оценка («стоп-кадр», неподвижность), перестройка, воздействие новым способом на партнера. Пропуск любой ступени выявляет ложь. Длительность же ступеней может быть разной (от секундной до затяжной).

Угол зрения. На «площадку» выходят 3–4 человека. Перед выходом каждый из них вытянул билет, на котором указано одно из одиннадцати опорных словесных воздействий. Обговорив место действия, исполнители начинают этюд-импровизацию. При этом каждый пользуется только одним способом словесного воздействия (всегда только упрекает партнеров, или ободряет, или удивляет и т. д. – правда, эти воздействия можно использовать и с небольшими оттенками).

От исполнителей требуется держаться единственного заданного действия, что бы с ними ни случилось и что бы ни происходило вокруг. Для того чтобы в ходе подобной импровизации у исполнителей возникали соответствующие

«аргументы», им нужно воспринимать окружающую ситуацию всегда под одним углом зрения. Тогда в любом поведении партнеров они увидят предлог для упреков, для ободрений, для удивлений и т. д. Заданный «угол зрения» определяет как бы особую логику их поведения.

ТАТЬЯНА *(всегда узнающая – Светлане)*:

– Ты сегодня позвонишь Ивановой?

АНДРЕЙ *(всегда упрекающий – Татьяне)*:

– Что ты пристала к ней. Она уже устала.

СВЕТЛАНА *(всегда приказывающая – Андрею)*:

– Отойди от нас.

АНДРЕЙ *(всегда упрекающий – Светлане)*:

– Ты говоришь это мне?

СВЕТЛАНА *(всегда приказывающая – Татьяне)*:

– Повтори.

ТАТЬЯНА *(всегда узнающая – Андрею)*:

– Ты не уйдешь, как просит Светлана?

И т. д.

В заключение повторим, что, хотя в жизни наблюдаются разнообразные типы общения, учителя часто осуществляют или невольно поддерживают тот, который возникает вокруг них стихийно. Мало того, для многих педагогов возникающие варианты оказываются стереотипными, поэтому их профессиональное видение скудеет, а работа становится монотонной. Избежать же этой напасти им поможет театральное искусство с его столь ценным для педагогики «языком действий».

Приложение 12
Технология словесного воздействия

Слово не мед, а ко всему льнет.

Пословица

(Цит. по кн.: Ильев, В. А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока / В. А. Ильев. – М., 1993. – С. 86–105. – Глава III. Понятийный и практический аппарат учителя в реализации открытого режиссерского действия урока.)

Недостаточно четкое представление о словесном воздействии в педагогическом процессе негативно сказывается на речевом мастерстве учителя.

Главная функция речи учителя коммуникативная, функция общения. Речевое общение – средство достижения внеречевой задачи, средство воздействия, средство организации деятельности школьников.

А. Н. Петрова, специалист в области сценической речи, провела экспериментальный опрос по проблемам сценической речи среди ведущих актеров и режиссеров. На вопрос: «Что для вас является главным условием хорошей речи на сцене?» – были получены следующие ответы: «действенность слова» (А. А. Попов); «словесное действие» (Е. А. Евстигнеев); «внутренняя жизнь, восприятие партнера и действенные задачи» (В. Я. Станицын); «направленность мысли и действия» (С. С. Пилявская); «действие» (В. П. Марков); «действие» (В. М. Невинный); «сила мыслей, способность говорить мыслями (не словами и предложениями)» (В. Пансо); «слой жизни, действия, обстоятельств, в результате которых как конечный этап процесса возникает слово» (Г. А. Товстоногов); «взаимодействие в предлагаемых обстоятельствах» (М. О. Кнебель).

Как видно из опроса, ответы совпадают. Только умение мыслить, оценивать, воспринимать, воздействовать открывает актеру путь к действенной, живой, выразительной, яркой и разнообразной речи. Это важно иметь в виду и учителю.

Результаты психолого-педагогических исследований качества мастерства речи учителей выявили ряд негативных проявлений: монотонность, недостатки в области интонации (аритмия, многоударность, характерная для учителя интонация перечисления), отсутствие логического развития высказываемой мысли, категоричность, эмоциональная сухость, неумение

действовать словом целесообразно и продуктивно.

Владение технологией словесного воздействия – один из ведущих компонентов педагогического мастерства, и потому при подготовке будущего учителя в педагогических учебных заведениях важно уделять больше внимания этой проблеме. Однако на практике, исходя из содержания действующей программы «Основы педагогического мастерства», главный упор в основном делается на освоение таких разделов мастерства речи учителя, как техника речи, дыхание, голос, орфоэпия, выразительное чтение. Совершенно очевидно, что педагогическая деятельность неразрывно связана с умением говорить, с умением пользоваться словом.

Однако *слово применительно к педагогическому искусству необходимо рассматривать как средство воздействия или словесное действие*.

Словесное воздействие, как подчеркивает П. М. Ершов, «возникает *после* оценки и пристройки, когда именно его (словесного) воздействия, требует цель – объект действия» (Ершов, П. М. Технология актерского искусства / П. М. Ершов. – М., 1992. – С. 108.).

Таким объектом может быть только сознание человека. Слова и существуют для того, чтобы воздействовать на чье-то сознание, в этом их основное предназначение. П. М. Ершов образно отметил суть процесса словесного воздействия: «Сознание партнера – это как бы крепость, имеющая определенный фронт сопротивления и обороны, его нужно прорвать для того, чтобы овладеть всей крепостью. Атакующий выбирает наиболее подходящий, по его представлениям, участок этого фронта, чтобы сконцентрировать на нем удар» (Технология актерского искусства. – М., 1992. – С. 141).

Известно, что деятельность человеческого сознания, являясь единым процессом отражения объективного мира, в разные моменты проявляется в качестве то тех, то других конкретных психических процессов (внимание, чувство, воображение, память, мышление, воля).

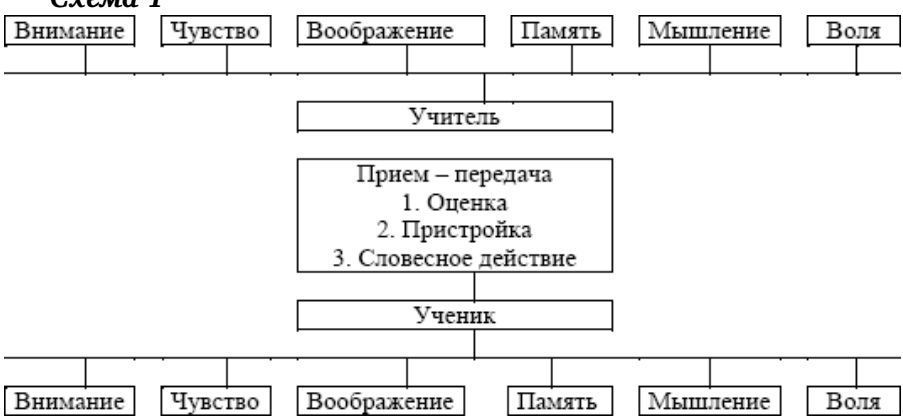
К. С. Станиславский в своем труде «Работа актера над собой» (глава «Двигатели психической жизни») подчеркивал, что «двигателями нашей психической жизни» являются ум, воля и чувство. Другие психические процессы – такие, как внимание, воображение (хотя и активно участвуют в творческом процессе), не являются «полководцами» психической жизни творящего артиста». Однако К. С. Станиславский по прошествии времени, ссылаясь на свой опыт и достижения психофизиологии, пришел к утверждению принципа единства человеческого сознания и всех

процессов, происходящих в нем, и принципа делимости этого сложнейшего целого на составляющие его элементы.

П. М. Ершов, создатель научно разработанной технологии актерского и режиссерского искусства на основе учения К. С. Станиславского, отмечает: «Актер должен знать, что в его творчестве должны участвовать и его ум, и его воля, и его чувства, и его внимание, и его воображение, и его память, которые должны быть надлежащим образом натренированы; что первый толчок в его творческой работе может исходить и от того, и от другого, и от третьего, но, что все они должны быть вовлечены в работу.

Так, если внимание не может быть «двигателем психической жизни», то оно может, и действительно бывает, специальным объектом воздействия; это же относится и к воображению, и к памяти, и ко всем психическим свойствам, способностям, ко всем процессам, в которых конкретно осуществляется деятельность человеческого сознания…» (Там же.). Обратите внимание на схему 1.

Схема 1



Учитель и ученик имеют по шесть «адресов» в собственном сознании (внимание, чувство, воображение, память, мышление и волю) и, соответственно, шесть «адресов» воздействия друг на друга. Так, например, учитель, воздействуя на воображение ученика, воздействует на его сознание в целом, а оно, в свою очередь, воздействует на его поведение. «Поэтому, в зависимости от обстоятельств, одна и та же цель может требовать разных способов ее достижения.

Именно в этом смысле воздействие на внимание, на чувство, на воображение, на память, на мышление и на волю партнера суть *способы выполнения словесного действия*. Их можно и должно рассматривать как разные средства достижения общей цели. Но

их можно рассматривать и как отдельные действия…» (Там же. – С. 150.)

Многие учителя даже и не подозревают о том, что в сознании учащихся (и в их собственном!) функционируют природные компьютеры. Если ученик что-либо не понимает, то ему можно объяснить (включается мышление); если не представляет, то нужно активизировать воображение; если не хочет понять (бывает и такое!), то стоит прибегнуть к просьбе (включается воля); если забыл, то можно воздействовать на память; если он чем-то очень огорчен, то важно ободрить, воздействуя на его чувства; если рассеян, то необходимо привлечь внимание. В основном, как свидетельствует практика, педагоги адресуются преимущественно к памяти учащихся («вложить и извлечь» некую сумму знаний) и к чувству (улучшить или ухудшить самочувствие).

Согласно технологии П. М. Ершова, воздействие на внимание, на чувство, на воображение, на память, на мышление, на волю возможно осуществить с помощью опорных (основных, простых) слов-глаголов: *звать, ободрять, укорять, предупреждать, удивлять, узнавать, утверждать, объяснять, отделываться, просить, приказывать*.

Прежде чем перейти к рассмотрению технологии словесного воздействия, необходимо сделать несколько оговорок: во-первых, перечень предлагаемых глаголов, с помощью которых возможно осуществить то или иное воздействие, содержит некую долю условности; во-вторых, глаголы употребляют только в самом узком конкретном значении каждого из них; в-третьих, одними и теми же словами можно совершать самые разные действия и то же действие можно совершать самыми разными словами. Так, например, П. М. Ершов отмечает: «…произнося слова: «Это произошло сегодня в 3 часа», – с таким же успехом можно *узнавать*, как и *утверждать, предупреждать*, как и *объяснять* или *упрекать* и т. д. С другой стороны, узнавать, что именно произошло или когда это произошло, можно, очевидно, не только приведенной фразой» (Там же.).

На первый взгляд может показаться наивным оказывать воздействие на внимание, на чувство, на воображение, на память, на мышление, на волю ученика с помощью одиннадцати глаголов. «В этом отношении опорные словесные действия, – считает П. М. Ершов, – напоминают «семь спектральных цветов Ньютона». Никоим образом нельзя сказать, что спектр на самом деле состоит из семи отграниченных друг от друга участков. Цветная полоса спектра представляет в действительности лишь постепенный, совершенно *непрерывный* переход одного цвета в другой, так что вообще ни о каком определенном числе

спектральных цветов говорить невозможно» (Там же. – С. 154.). Так образно отмечает Ершов сущностную внутреннюю многомерность простых словесных действий. Например, надо воздействовать одновременно на воображение и волю ученика, сложное словесное действие *угрожать* будет сочетать предупреждение и приказ.

Вспомогательные слагаемые сложного словесного действия могут быть названы *обертонами* словесного действия (например, объяснение с ободрением). Как бы ни было сложно словесное действие и из каких бы простых словесных действий оно ни состояло, – одно из них всегда является в нем *доминирующим*. Так, например, учитель, объясняя условие задачи, может добавить к данному доминирующему действию вспомогательное действие *ободрять* (легкий вес в экстремальной ситуации всегда кстати!). Если к прежнему доминирующему действию «подбросить» вспомогательное действие *упрекать*, то в результате получится соответствующая реакция (вес с достоинством; тяжелый вес с мобилизацией – агрессивность; вес с неохотой). Итак, рассмотрим способы словесного воздействия (табл. 1).

Таблица 1
Опорное словесное действие ***отделываться***

Структура технологических операций	Характерные черты технологии словесного воздействия
1	2
Какому психическому процессу адресуется	Мыслительным способностям партнера
Цель взаимодействия	Добиться от партнера (как и в словесном действии *объяснить*), чтобы он что-то понял. Но нужно это отделывающемуся только для того, чтобы ученик от него отстал («пойми и отстань», «давно пора понять»)
Оценка, предшествующая воздействию	Партнер не понимает чего-то, что должен бы понимать, и поэтому мешает действующему делать то, что тот делает (пишет, звонит по телефону, беседует с кем-то, считает на счетах и т. д.)
Пристройка	Человек, оторванный от дела, которое он только что делал, и готовый продолжать это дело, ждет момента, когда можно будет объяснить партнеру, что его претензии неуместны. Пристройка сверху, так как неотделывающийся заинтересован в партнере, а партнер в нем. В момент начала воздействия пристройка сверху переходит в пристройку *обменять*, то есть в пристройку снизу. После совершения воздействия *отделываться* человек опять возвращается к тому делу, которое он делал до оценки. Научиться отделываться – это значит научиться быть занятым делом, отвлечься от этого дела ровно настолько, насколько это необходимо, чтобы объяснить и вновь вернуться к делу. Отделывающийся, в отличие от объясняющего, мгновенно схватывает внимание партнера и также мгновенно бросает его на последнем слове
Речевые особенности	Словесные действия *объяснять* и *отделываться* родственны друг другу. Если человеку не удается отделаться от партнера, он начинает объяснять ему

Упражнение 1. АДМИНИСТРАТОР

Упражнения на освоение технологии словесного воздействия вначале выполняются всей группой, разделенной на пары. Преподаватель и студенты-ассистенты, знакомясь с процессом работы каждой пары, корректируют выполнение заданий. После этого каждая пара выносит итоги своей работы на обсуждение преподавателя и сокурсников.

Задание на освоение опорного словесного действия *отделаться* (отделывающийся адресует воздействие мыслительным способностям партнера).

Команда. «Разделитесь на пары. Пусть первый (посетитель) обратится с какой-либо просьбой ко второму (администратору), занятому в настоящий момент каким-либо конкретным делом (например, он может читать газету или журнал, решать кроссворд, готовиться к семинарскому занятию и т. д.). Второй (администратор) должен *отделаться* от посетителя». (В словесном общении вместо фраз можно пользоваться цифрами. Например: «1, 2, 3, 10, 45, 90 (перечисление);» «не 8, 14, 27, 16, а

17, 31, 12! (противопоставление)»; «17, 39, 57 или 14, 16, 60 (сопоставление);» «14–78; 15, 16, 34, 37, 19; 79–96 (пояснение))».

Установка.

1. Администратор адресует словесное воздействие мыслительным способностям посетителя.

2. Администратор должен по-настоящему заниматься своим делом и не забывать об этом в течение всего периода общения.

3. Обратить особое внимание администратора на оценку поведения посетителя (догадывается ли он, что в настоящее время просьба его неуместна? Если догадывается, а это выразится посетителем пристройкой снизу, то возможность отделаться упрощается. Если же посетитель настойчив в своих притязаниях, то придется потратить много усилий на воздействие).

4. Получив информацию о посетителе и установив предстоящий стиль поведения (цель в сложившихся обстоятельствах), администратор, пристраиваясь к просителю сверху, озабочен только лишь одним: вложить в сознание посетителя необходимую ему информацию, проверить понимание и мгновенно отделаться от него, чтобы продолжить прерванное дело.

5. Контролировать качество выполнения администратором того или иного конкретного дела в процессе взаимодействия.

6. Действие посетителя – *узнать* (однако основное внимание в упражнении уделить отделывающемуся).

Таблица 2

Опорное словесное действие ***объяснять***

Структура технологических операций	Характерные черты технологии словесного воздействия
Какому психическому процессу адресуется	Мыслительным способностям партнера
Цель воздействия	Добиться от партнера, чтобы тот что-то понял и стал его единомышленником
Пристройка	Характер пристройки – снизу. Объясняющему необходимо, чтобы партнер думал, чтобы сосредоточился на необходимом объекте внимания. Объясняющий помогает мыслительным процессам партнера, следит за тем, что происходит в его сознании в течение всего воздействия после того, как закончит объяснять. Объясняющий постоянно ждет проявлений понимания или непонимания со стороны партнера. Пристройка – с готовностью поправить партнера, если он ошибается. Объясняющий подобен экскурсоводу или инструктору: он стремится *показать* взаимосвязь вещей и явлений во всей их предметности и конкретности. Объясняющему часто не хватает слов, и он дополняет смысл слов поясняющими и уточняющими жестами
1	2
Речевые особенности	Действует преимущественно цельная фраза простой логической конструкции. Иногда требуются длинные фразы со сложной логической конструкцией (сочетание сопоставлений, противопоставлений, перечислений, пояснений и уточнений) с целью демонстрации учащимся связи между явлениями и процессами. Можно объяснить и одним словом – каждый звук и слог этого слова произносятся ясно и четко. Так, например, учитель иностранного языка может произносить название предмета на изучаемом языке по складам. Чтобы длинная фраза в описании той или иной картины не распадалась на разрозненные элементы, объясняющему нужна логическая лепка фразы в целом (поиск красноречивых слов; акцентировка внимания к партнеру в паузах; дополнение речи жестикуляцией или физическими действиями, помогающими нарисовать ту или иную картину). Обнаруживается тенденция к подробностям – центробежная тенденция

Упражнение 2. Я – УЧИТЕЛЬ

Задание на освоение опорного словесного действия *объяснять* (объясняющий адресует воздействие мыслительным способностям партнера).

Команда. «Разделитесь на пары. Пусть первый (учитель) объяснит второму (ученику) условие задачи по физике, используя для этого, как и в предыдущем упражнении, вместо словесных фраз цифры (словесное воздействие с помощью цифр будет использовано во всех упражнениях настоящего раздела), чтобы не тратить времени и усилий на сочинение правдоподобных задач. Вспомним, с чего начинается воздействие. Приступили к

выполнению упражнения.

– Стоп! Почему вы сразу приступили к словесному воздействию, минуя предыдущие этапы действия? Ваш подопечный готов к восприятию задания по физике? Он настроился принимать от вас информацию? Готовность партнера к восприятию легко проверить по весу и мобилизации тела. Идеальный вариант – легкий вес и мобилизация партнера, готового к восприятию объяснения учителя».

Если ученик находится в тяжелом весе и ко всему прочему демобилизован, он не в состоянии воспринимать информацию извне. Как в данной ситуации поступить учителю? Объяснять условие задачи или устранить препятствие? Вспомните словесное воздействие – *одобрять*, адресованное чувству партнера. Это воздействие способно изменить вес и мобилизацию человека.

– Вы верно поступили, подсев поближе к ученику… Продолжайте.

– Стоп! Почему у вас пристройка сверху? Учитель зависим от мыслительных способностей ученика. Ловите момент, когда необходимо броситься ему на помощь.

– Если ваш ученик не понимает, то, вероятно, есть на то причины. Во-первых, почему используете в объяснении только лишь перечисление? Картина, рисуемая вами, должна состоять из фактов – предметов, событий, процессов, что и должно запечатлеться в сознании ученика. Все это возможно осуществить через ударное слово: «…1, 34, **48!**, 23, 17, **901**».

– А вы попробуйте использовать в процессе словесного воздействия противопоставление: «…не 14, 7, 13, 21, а 42, 16, 1!». В результате ученик установил связь явлений.

– Стоп! Прошу обратить внимание на эту пару партнеров. Учитель использует, кроме слов, в процессе объяснения различные приспособления (жесты, мимику, действия с предметами, что помогает ученику в процессе восприятия)».

Команда. «Разделитесь на пары. Первый будет упрекать (директор школы), а второй (ученик) будет находиться в весе с достоинством. Обстоятельство – ученик сорвал урок. Приступили к выполнению задания!

– Стоп! Почему у вас, директор школы, пристройка снизу? Взгляните на ученика. Что вы заметили? Верно, школьник гордится сделанным. Он даже не понимает, что натворил. Не спешите воздействовать словом. Дайте понять вашему воспитаннику, как он огорчил вас. Сложно? А если бы вы оказались на месте директора школы…

– Меньше слов. На чувство воздействует интонация. Добейтесь того, чтобы ваш ученик потяжелел. Правда, иногда

учащиеся умеют хитрить. Проверяйте вес, мобилизацию…».

Таблица 3

Опорное словесное действие ***удивлять***

Структура технологических операций	**Характерные черты технологии словесного воздействия**
1	2
Какому психическому процессу адресуется	Воображению партнера
Цель воздействия	Заинтересованность в том, чтобы партнер в результате воздействия на его воображение действовал, как осведомленный человек (в своих же собственных интересах)
1	2
Оценка	Заключается в восприятии чего-то такого в партнере, что говорит: «Вот он не знает, что весьма близко его касается; он ведет себя так, как если бы не существовало того, что в действительности существует»
Пристройка	Характер пристройки – сверху. Пристраивающийся *удивлять* располагает тем, чем не располагает его партнер, но что нужно и важно партнеру (ученику). Сила на стороне удивляющего. Для того чтобы удивлять, нужно физически, в пространстве, устроиться удобно для созерцания эффекта. Пристройка к действию *удивлять* требует устойчивого и удобного расположения тела в пространстве, прямого взгляда и относительного облегчения тела. Удивляющий часто томит слушателя – старательно подготавливает его сознание к восприятию того главного, что должно удивить его. Мышечную природу опорного словесного действия *удивлять* можно сравнить с таким бессловесным действием, как эффектный процесс раздачи подарков, начиная с наименее эффектных и постепенно переходя к более значимым подаркам. При этом удивляющий наслаждается произведенным эффектом и ажиотажем
Речевые особенности	Так же ведет себя удивляющий и при помощи слов: он выдает слова, как дарящий выдает подарки, то есть ради эффекта. В простом словесном действии *удивлять* действует преимущественно фраза – многозначительный намек. Фрагментарность ее выражения в склонности удивляющего к психологическим паузам после запятых. Во время этих пауз удивляющий как бы прикидывает: нужно ли рисовать картину дальше? Не достаточно ли уже воспроизведенного штриха, черты, фрагмента? Отсюда – тенденция к особенно рельефному выделению ударных слов и к короткой фразе. Функцию намека выполняют, в сущности, ударные слова; поэтому удивлять удобно одним словом или рядом слов, связь между которыми только подразумевается. Этот ряд слов воспроизводит картину как бы пунктиром, он дает лишь опорные точки для воображения партнера

Упражнение 5. СТАЖЕР ИЗ ФРАНЦИИ

Условие. Задание на освоение опорного словесного действия *удивлять*.

Удивляющий адресует воздействие к воображению партнера.

– Представьте себе, что сегодняшний урок будет проводить ваш сокурсник, обучающийся в течение года в одном из престижных университетов Франции.

Один из студентов выходит из аудитории и вновь появляется так, как если бы он действительно проводил урок в данных обстоятельствах.

Установка:

1. В оценке аудитории сокурсников удивляющему необходимо уяснить для себя, какова степень заблуждения ребят по отношению к его сегодняшнему педагогическому мастерству и знаниям. Группа даже не догадывается о том, какие перемены произойдут в их сознании после того, как он выдаст несколько методических секретов.

2. Удивляющему нужно как можно удобнее и вольготнее расположиться в аудитории.

3. Стараться подольше и поразнообразнее «томить приспособлениями» аудиторию.

4. Цифры-подарки выдавать с перспективой ожидания самого главного подарка.

5. После выдачи главного подарка – расслабиться для созерцания произведенного эффекта.

Структура технологических операций	**Характерные черты технологии словесного воздействия**
Какому психическому процессу адресуется	Воображению партнера
Цель воздействия	Как и в словесном воздействии *удивлять*
Оценка, предшествующая воздействию на партнера	Как и в словесном воздействии *удивлять*
Пристройка	Мышечная природа действия имеет нечто общее с бессловесным действием *подкарауливать*, *подстерегать*. Пристройка *предупреждать* требует косого взгляда и положения тела, как бы готового к обороне, настороженного. Пристройка *предупреждать* содержит в себе некоторую нерешительность, неуверенность, оборонительность. Действие *предупреждать* толкает воображение партнера в сторону, неприятную для него, и предупреждающий должен быть готов к протесту со стороны партнера, к сопротивлению
Речевые особенности	Как и в словесном воздействии *удивлять*

Таблица 4

Опорное словесное действие ***предупреждать***

Таблица 5

Опорное словесное действие ***узнавать***

Структура технологических операций	**Характерные черты технологии словесного воздействия**
Какому психическому процессу адресуется	Памяти партнера
Цель воздействия	Извлечь что-либо из памяти партнера (особенности действия те же, что и в словесном воздействии *утверждать*)
Оценка, предшествующая воздействию на партнера	Столкновение потребности что-то конкретное знать с восприятием осведомленности партнера, в чем-то выразившейся или подразумеваемой
Пристройка	Пристройка наравне или нейтральная. Характерным признаком действия *узнавать* является ожидание ответа без всякого его предрешения. Произнося ударное слово фразы, при помощи которой он узнает, узнающий мышечно, физически уже совершенно готов к восприятию любого ответа. Поэтому непосредственно за последним словом узнавания наступает полная неподвижность в положении, удобном для восприятия ответа. Узнающий, так сказать, крепко держится за партнера своим вниманием, прочно «вцепляется» в него, произнося ударное слово, и не отпускает его вплоть до выяснения результата совершенного действия
Речевые особенности	Как и в словесном воздействии *утверждать*

Таблица 6

Опорное словесное действие ***утверждать***

Структура технологических операций	Характерные черты технологии словесного воздействия
1	2
Какому психическому процессу адресуется	Памяти партнера
Цель воздействия	Вложить что-либо в память партнера, не задевая при этом его мышление, воображение, чувство и волю. Если же это произойдет, то тогда уже будет не простое словесное действие, а сложное
Оценка, предшествующая воздействию на партнера	Восприятие готовности партнера что-то узнать при заинтересованности действующего в том, чтобы он это узнал
Пристройка	Пристройка наравне или нейтральная. Если появляются элементы пристройки сверху или снизу, то к последующему утверждению добавляются другие опорные словесные действия и получаются сложные (составные) словесные действия. Утверждение характеризуется тем, что на последнем слоге ударного слова утверждающий бросает партнера, вложив в его сознание то, что ему нужно было вложить. Утверждающий сделал свое дело, и партнер его теперь как бы уже не интересует. Разумеется, это только видимость и только момент; в следующее же мгновение он может опять сойтись с партнером. Утверждение как таковое всегда кончается точкой и ни в коем случае не запятой, поэтому, чтобы уметь утверждать, нужно уметь в произнесении ставить точки. При утверждении в память партнера вкладываются некие сведения. Содержание этого вклада определяется, очевидно, не процессом вкладывания, а содержанием видения и смыслом предложения, которым совершается простое словесное действие утверждать
Речевые особенности	Если действие утверждать осуществляется одним словом или короткой фразой, то это значит, что в память партнера вкладывается либо что-то очень простое, либо что-то такое, о чем партнер уже знает достаточно. Если эти действия совершаются длинной фразой, то это значит, что в память вкладывается нечто сложное или нечто такое, что непонятно без пояснений и уточнений. Фраза в целом дает, так сказать, сухую справку о предмете, обозначаемом ударным словом. Поэтому ее конструктивная цельность и логическая лепка должны быть очень явны

Упражнение 6. ПРАВДА – НЕПРАВДА

Задание на освоение опорных словесных действий *узнавать* и *утверждать* (узнающий и утверждающий адресуют воздействия к памяти партнера).

Команда. «Разделитесь на пары и решите, кто будет узнавать, а кто – утверждать. Потом поменяйтесь ролями».

Условие. Узнающий задает утверждающему любой

неожиданный вопрос. Утверждающий немедленно должен отозваться и придумать ответ, выполняя опорное словесное действие *утверждать*. Например:

– Как здоровье бабы Лизы?

– Понятия не имею.

– А зачем ты вчера ввязался в эту драку?

– Ты так ничего и не понял. Это была репетиция СТеМа и т. д.

Таблица 7

Опорное словесное действие ***просить***

Структура технологических операций	Характерные черты технологии словесного воздействия
Какому психическому процессу адресуется	Воле партнера
Цель воздействия	От партнера требуется та или иная немедленная, конкретная и ясная реакция (при этом игнорируются все другие психические свойства и способности сознания партнера)
Оценка, предшествующая воздействию на партнера	Заключается в столкновении острой потребности с препятствием в поведении другого человека
Пристройка	Самая яркая пристройка снизу. В просьбе как таковой все целесообразно подчинено одной цели – *получить*, хотя право на это просящий не ощущает. Пристроившийся к партнеру, чтобы просить у него, во-первых, готов мгновенно получить просимое, завладеть им; во-вторых, готов выполнить любое желание партнера немедленно; в-третьих, стремится избежать всякой назойливости со своей стороны. Просящий тянется к партнеру, ловит его взгляд и всякое иное проявление его воли. Чем активнее просьба, тем яснее сочетается в ней предельная настойчивость с предельной мягкостью и осторожностью
Речевые особенности	Просить возможно короткой фразой, одним словом и даже одними междометиями. Работает в данном словесном действии преимущественно смысл не слов и не фразы как таковой, а интонации, с которой они произносятся

Упражнение 7. ПОСЛЕДНИЙ ШАНС

Задание на освоение опорного словесного действия *просить* (воздействие адресуется к воле партнера).

Команда. «Разделитесь на пары. Первый будет просить, второй – отделываться».

Установка:

1. Внимательно оценивать партнера. В процессе оценки определить конкретные препятствия для достижения своей цели.

2. Действовать в пристройках осторожно, мягко, но

настойчиво.

Таблица 8

Опорное словесное действие ***приказывать***

Структура технологических операций	Характерные черты технологии словесного воздействия
1	2
Какому психическому процессу адресуется	Воле партнера
Цель воздействия	Как и в словесном воздействии *просить*
Оценка, предшествующая воздействию на партнера	Как и в словесном воздействии *просить*
Пристройка	Характер пристройки – сверху и выражается в приподнятости всего тела, освобождении мышц и прямом взгляде на партнера. Приказывающий стремится (разумеется, рефлекторно) быть как можно выше, оставаясь в то же время совершенно свободным. Словесное действие *приказывать* обычно бывает связано с жестом – иногда рукой и почти всегда головой. Жест рукой всегда предшествует приказу словами; жест головой, указывающий, как и жест рукой, что именно *требует* приказывающий, осуществляется на ударном слове, точнее – на ударном слоге ударного слова. Приказ всегда завершается *ожиданием выполнения* с уверенностью в том, что оно последует. Приказывают преимущественно глаза, губы только произносят слова приказа
Речевые особенности	Как и в словесном воздействии *просить*

Упражнение 8. ПРИКАЗ

Задание на освоение опорного словесного действия *приказывать* (воздействие адресуется к воле партнера).

Условие. По хлопку в ладони педагога выбрать партнера. Не сводя с него взгляда, подняться со стула, вытянуть правую или левую руку в сторону двери и произнести: «Прошу покинуть аудиторию!»

Упражнение 9. МНОГОБОРЦЫ

Группе предлагается фраза: «Сегодня в 14 часов в актовом зале института состоится открытое занятие Евгения Николаевича Ильина».

Каждый из присутствующих должен произнести эту фразу, последовательно адресуя ее вниманию, чувству, воображению, мышлению, памяти и воле партнера или всей группы.

Последовательность в выборе очередности в выполнении одиннадцати опорных действий не имеет значения.

Присутствующие должны угадать способ того или иного словесного воздействия по каждому из выполненных заданий и оценить качество исполнения.

Упражнение 10. ТРУДНЫЙ УЧЕНИК

На импровизированной сценической площадке аудитории двое. Это будут учитель и ученик.

– Учителю придумать «задачу» и добиться от ученика выполнения желаемого (упражнение выполнять с помощью цифр).

Схема:

– если ученик не понимает – объяснить;

– если не представляет – раскрыть «в картинках»;

– если не хочет – попросить;

– если находится в тяжелом весе – ободрить;

– если находится в легком весе – укорить и т. д.

Установка. П. М. Ершов отмечает, что звучание той или иной фразы обусловливают три причины.

I. *Видение* – что человек видит, когда говорит ту или иную фразу.

II. *Лепка фразы* – как он располагает элементы в видимой картине, как строит композицию. Если в произнесенной фразе не выделено *ударное слово*, то смысл ее произнесения неясен («Помиловать, нельзя казнить» или «Помиловать нельзя, казнить»).

Зачастую учителя не в состоянии сконструировать фразу, воспроизвести ее для глаза, а не для уха. Напомним некоторые формы композиции словесной живописи.

1. Перечисление – умение видеть перечисляемое и умение своим голосом рисовать это перечисляемое за счет *повышения* (а иногда и понижения) голоса после каждой запятой («94, 32, 48, 121, 17 и 94»).

Иногда учитель, объясняя какое-либо понятие, требующее расположения ряда однородных предметов в картине, останавливает режиссерское действие урока, так как топчется на одной высотной ступени своего голоса.

2. Противопоставление – умение *оттенить* предметы, входящие в состав рисуемой картины, по *контрасту* («не 3, 17, 24, 39, а 17, 27, 41, 19!»).

Один из основных принципов лепки противопоставления – наибольшая разность голосовых красок (самый низкий тон и самый высокий тон голоса данного человека). Пословицы и поговорки могут служить удобным материалом в лепке противопоставлений («У осы не усы, не усищи, а усики»).

3. Сопоставление, как отмечает П. М. Ершов, есть тип промежуточный между перечислением и противопоставлением.

Сопоставление требует уже не контрастности, а *разности* звуковых тонов голоса («27, 34, 42, 18, но не 17, 84, 237»).

4. Пояснение (разъяснение, уточнение). Часто фраза, воспроизводящая картину, выглядит очень сложной из-за пояснений и уточнений.

Лепка фразы должна отвлекать внимание партнера от сюжета к пояснению и описанию, но обязательно с тем, чтобы вновь вернуться к сюжету.

Достигается это изменением высотного тона голоса в переходе от сюжета к пояснениям и обратно, эти переходы сопровождаются небольшими паузами.

Так, например, начинается стихотворение Лермонтова «Мцыри»:

Немного лет тому назад
Там, где сливаются, шумят,
Обнявшись, будто две сестры,
Струи Арагвы и Куры,
Был монастырь.

В цифровой записи данная форма композиции выглядит таким образом:

«**12**, **48**;
4, 9, 72,18, 34,127, 94;
70 и **121**».

5. Эпическая форма повествования включает в себя и перечисления, и противопоставления, и пояснения в любых сочетаниях.

Владение этой формой есть умение *вести* повествование и *тянуть* его, не допуская падения интереса к нему и все время интригуя слушателя.

Учитель, рисуя картину, знает намного больше, чем учащиеся, поэтому он ведет эту картину к чему-то, в перспективе неожиданному. Самое главное – впереди. Вспомните, как умелые рассказчики начинают сказку: «В некотором царстве, в некотором государстве…» – несколько интригующе, замедленно.

III. *Способ воздействия* – это есть третья причина звучания фразы, как отмечает П. М. Ершов.

Упражнение 11. СВОЙ ЖРЕБИЙ

Для выполнения этого упражнения нужны карточки с определенными заданиями. Задание одной карточки рассчитано на двух человек. Каждая карточка должна быть пронумерована. Номера карточек пишутся с двух сторон, а текст с одной. Примеры заданий: Карточка № 1. Словесные воздействия: первый

– ободряет, второй – объясняет. Карточка № 2. Словесные воздействия: первый – приказывает, второй – просит. Карточка № 3. Словесные воздействия: первый – предупреждает, второй – утверждает. Карточка № 4. Словесные воздействия: первый – удивляет, второй – узнает. Карточка № 5. Словесные воздействия: первый – узнает, второй – ободряет. Карточка № 6. Словесные воздействия: первый – просит, второй – отделывается. Карточка № 7. Словесные воздействия: первый – просит, второй – приказывает.

Правила выполнения упражнения

На столе раскладываются карточки текстом вниз, а номерами вверх Каждый имеет право тянуть свой жребий. Пары самостоятельно определяют обстоятельства и сохраняют содержание карточек в секрете. Лица, свободные от участия в упражнении, должны отгадать действия.

Приложение 13
Некоторые вопросы технологии творческого взаимодействия в процессе школьного урока

«Материалом» – средством выражения режиссерского искусства – является борьба.

П. М. Ершов

(Цит. по кн.: Ильев, В. А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока / В. А. Ильев. – М., 1993. – С. 105–113.)

Всем известно, что связь человека с окружающим миром осуществляется посредством действий. Однако они не могут быть целесообразными, подлинными и продуктивными, если не включены в цепь взаимодействий.

К. С. Станиславский впервые в практике театрального искусства открыл основу взаимодействия актеров в спектакле. Эта общая основа – *борьба*.

«Если человек действует – значит, он преодолевает препятствия на пути к цели, значит, он борется с этими препятствиями; если он действует в среде других людей – значит, он с кем-то из людей борется или готовится к тому, чтобы с кем-то бороться. Для этого он вступает в разнообразные отношения с другими людьми; эти отношения опять-таки достигаются борьбой; возникают новые взаимоотношения и новая борьба и т. д. (…) Но борьба эта может быть и всегда бывает бесконечно разнообразна и по своему содержанию, и по своему характеру – от борьбы обнаженной, борьбы-помощи и т. д…» – так объясняет понятие борьбы известный режиссер П. М. Ершов. (Ершов, П. М. Технология актерского искусства / П. М. Ершов. – М., 1992. – С. 261.)

Театральный термин «борьба» в педагогической сфере вызывает неприятие и иронию в основном по причинам социального характера. Но само слово и понятие борьба нужно понимать не в отдельном смысле слова, а так же объективно и материально, как определяется применительно к актерскому искусству слово и понятие «действие». П. М. Ершов глубоко и точно отметил, что все особенности режиссерского искусства вытекают из природы, свойств и особенностей его материала –

борьбы. И он же подчеркнул: «Мастерство в режиссуре есть уменье строить на сцене борьбу и борьбой действующих лиц выражать содержание – идею, мысль…». (Там же. – С. 266.) Исходя из специфики режиссерского и актерского мастерства в педагогической деятельности школьного учителя, автор термин «борьба» заменяет общеизвестным понятием «взаимодействие».

Предмет творческого взаимодействия. Подлинное творческое взаимодействие в процессе школьного урока начинается в тот момент, когда что-то единое становится объектом совместных интересов, желаний и устремлений. Таким непременным элементом воздействия является тот или иной предмет, вызвавший к жизни экстремальную ситуацию. Так, например, чтобы привлечь внимание ребят, учитель на уроке литературы в течение 10 минут рассматривал их ладони. Предметом взаимодействия явилось привлечение внимания ребят к предстоящему событию.

П. М. Ершов, определяя суть предмета борьбы в режиссерском искусстве, отметил, что «…если для достижения своей цели одному нужен тот самый предмет, который находится в распоряжении другого, то из-за этого предмета они вступают в творческое взаимодействие». (В этом разделе использованы материалы из кн.: Ершов, П. М. Режиссура как практическая психология. Взаимодействие людей в жизни и на сцене / П. М. Ершов. – М., 1972.)

Таким образом, *предмет творческого взаимодействия – это есть цель одного из участников процесса общения*.

Предмет творческого взаимодействия имеет как бы две стороны – материальную (в буквальном смысле слова) и предмет (в ином, переносном смысле): понимание чего-либо, самостоятельное решение проблемы, согласие на что-либо, поступок, внимание, сведения или подтверждение чего-либо и т. д.

Еще раз обратимся к «фотографии» урока Е. Н. Ильина. Если внимательно проанализировать замысел открытого режиссерского урока (на материале одного из эпизодов романа А. Фадеева «Разгром»), разработанного по фактам и событиям, то, вероятно, не представит особой сложности определить цель педагога и, соответственно, творческого взаимодействия в каждом событии и уроке в целом. К примеру, в первом факте урока («От какого слова зависят поступки Левинсона?») учителю необходимо было добиться от ребят *самостоятельного суждения по поводу нравственных истоков поступков Левинсона*. Это и есть цель и предмет творческого взаимодействия. Однако предмет, условно говоря, находится у ребят, и получить его не так-то

просто учителю. Во-первых, провокационный вопрос застал класс врасплох, так как ответить на него мгновенно (вдруг!) не представляется возможным; во-вторых, не все успели внимательно (до деталей) прочитать произведение (не случайно учитель тотчас попросил закрыть тексты, не подглядывать); в-третьих, требуется время для того, чтобы выстроить логическую последовательность и первопричину поступков Левинсона и т. д. На наших глазах возникла невидимая постороннему взору борьба, а причиной всему – предмет творческого взаимодействия. Так, предмет творческого взаимодействия (самостоятельное суждение ребят о нравственных истоках поступков Левинсона) стал единым объектом совместного творческого интереса (соигры) учителя и ребят, несмотря на внутреннее сопротивление и творческие муки класса.

Процесс творческого взаимодействия в условиях открытого режиссерского действия урока есть факт существования противонаправленности интересов, потребностей, желаний, устремлений.

Оценив фрагмент вышеприведенного урока, можно утверждать, что предметом творческого взаимодействия на уроке Е. Н. Ильина явилась интеллектуальная и эмоциональная реакция ребят на истинные духовные ценности в поступках человека в экстремальных ситуациях. Сквозное режиссерское действие учителя – добиться активной интеллектуальной и чувственной реакции ребят на произведение – направлено на достижение основной цели.

Инициатива. Предположим, учитель добросовестно, скрупулезно и по технологии выстроил творческий замысел урока, в содержании которого достойное место отвел предметам творческого взаимодействия. Однако в ходе эксперимента обнаружил, что учащиеся неадекватно воспринимают предметы творческого взаимодействия. В итоге процесс взаимодействия не получился. В чем причина? Ответ на вопрос может быть один. Если учитель нечетко обозначил предмет взаимодействия в учебном содержании урока, то не может быть ясно и содержание творческого взаимодействия.

Каким образом обозначить для восприятия класса предмет творческого взаимодействия?

Прежде всего, проявить *инициативу*. Овладеть инициативой – это значит *получить в свое распоряжение поле деятельности* для выполнения конкретной цели, то есть добиться от учащихся того или иного предмета творческого взаимодействия.

Между тем необходимо отметить, что проявить инициативу, как бы этого ни хотелось учителю, не всегда удается, так как

школьники часто сами претендуют на нее.

Если педагог, проявляя собственную инициативу, пренебрегает проявлением инициативы со стороны ребят, он вынужден с целью привлечения внимания и удержания инициативы повышать и усиливать голос, а иногда доходить до нервных срывов.

Чем опасны иногда массовые митинги? Проявляя множество инициатив, каждый из инициаторов митинга требует внимания к своим целям, делам и нуждам, пренебрегая, естественно, инициативой окружающих. Что же является предметом взаимодействия в данной ситуации? Борьба за инициативу. До каких пор она продолжается? До тех пор, пока кто-либо не уступит свою инициативу, чтобы потом заняться делом.

Наступление. П. М. Ершов дает такое толкование данному понятию как еще одному составному элементу логики взаимодействия:

«Пользование инициативой называется *наступлением*, отказ от инициативы по отношению к данному партнеру или партнерам – *обороной*.

Наступающему нужно что-то получить, а для этого ему приходится так или иначе выразить, назвать, обозначить то, чего именно он добивается, а далее – так или иначе обосновать, мотивировать свои требования, претензии или нужды; поэтому в наступлениях обнаруживаются цели человека как его *позитивная программа*…»

Назовем правила, соблюдение которых позволит целенаправленно и продуктивно вести наступление.

Правило 1. Всякое воздействие в процессе наступления начинается с оценки.

Прежде чем обозначить предмет взаимодействия, необходимо получить предварительную информацию о состоянии класса. На основе первых и конкретизированных представлений принять решение, что и как делать в сложившейся ситуации.

Правило 2. Из претендующих на инициативу уступает тот, кому нужнее партнер.

Уступить приоритет в том случае, если отдельный ученик или класс явно претендуют на инициативу, – это значит проявить внимание к отдельной личности или к нуждам всего класса, но уступить с тем, чтобы потом «мы оба или весь класс занимались моим делом».

Правило 3. Если несколько человек вместе делают одно дело и оно продвигается успешно, то это значит, что каждый знает, когда и как он должен *пользоваться* инициативой, и что кто-то из них *ею распоряжается*.

Педагог в процессе урока должен умело навязывать инициативу учащимся и помогать им вести *наступление, уделяя* внимание их соображениям, размышлениям, интересам, доводам. Сам педагог, по законам технологии взаимодействия, находится в обороне. Но как только предмет творческого взаимодействия исчерпан или принимает неверное направление в его истолковании, учитель должен тотчас проявить инициативу.

Правило 4. Конкретное творческое взаимодействие за тот или иной предмет в содержании урока происходит тогда, когда кто-то *наступает*, а чаще всего наступают *поочередно*.

Правило 5. «Мускульная мобилизация – обязательное условие начала всякого наступления».

Задача педагога навязать инициативу тем, кто занят в процессе творческого взаимодействия своим делом и спровоцировать их на наступление. Как только обороняющийся, оставив свое дело, проявит инициативу и вступит во взаимодействие, он тут же превратится в наступающего (это выразится в перестройке его веса и мобилизации).

Правило 6. Качество и свойства препятствий на пути к цели диктуют способы их преодоления.

Как вы догадались, речь идет о пристройках. П. М. Ершов подразделяет наступление на прямолинейное и сложное.

При прямолинейном наступлении напролом учитель почти не считается с индивидуально-психологическими особенностями личности школьников, используя при этом в основном одни и те же пристройки и способы словесного воздействия (например, утверждение и упрек). В этом случае учитель удаляет от себя учащихся, то есть ставит их на место. Процесс творческого взаимодействия вряд ли состоится в данных обстоятельствах.

В сложном наступлении учитель подходит к своей цели творчески, используя многообразие пристроек и словесных воздействий на конкретную личность и аудиторию.

Правило 7. Повышение и усиление голоса в начале каждой последующей фразы по сравнению с предыдущей с целью удержания инициативы в своих руках.

Правило 8. «Уярчение лепки каждой последующей фразы».

Правило 9. Смена способов словесного воздействия (разные подходы к сознанию школьников).

В качестве иллюстрации к сказанному проведем блицанализ по технологии взаимодействия на материале одного из открытых уроков Е. Н. Ильина (см. кн.: Ильин, Е. Н. Путь к ученику / Е. Н. Ильин. – М., 1978. – С. 75) (см. табл. 1).

Таблица 1

Этапы урока	Содержание урока
1	2
1	«...Смогли бы дать «Преступление и наказание» за один урок?» – такую записку получил однажды от студентов филфака. «Извольте! – принял вызов. Только с условием: вы уже не студенты, а мои ученики. Урок так урок, по всем правилам!.. Итак, урок»
2	Что знаем о романе Достоевского? И много, и мало. Да, Раскольников нарушил «меру» дозволенной крови. Не думал, что лезвие обычного дворницкого топора окажется столь огромным. Скольких же убил он? Посчитаем
3	Понятно, старуху-процентщицу. Уже мертвая, она приснилась ему и – хохочет. Почему? Смех (!) этой старушонки еще коварнее, чем злая улыбка Пиковой дамы. Между прочим, что общего между Германом и Родионом? Вторая жертва тоже очевидна – Лизавета. Но Раскольников помнит только старуху. Когда и в связи с чем память воскресит Лизавету? Без текста нельзя. Зато, не заглядывая в книгу, можно ответить на другой вопрос. Если бы Раскольников не забыл закрыть за собой дверь на крюк, и Лизавета не вошла в комнату, и второй самой страшной жертвы не было, смог бы он «перешагнуть» и идти дальше?
4	И третья жертва, как и две предыдущие, на поверхности. «Я себя убил!» – скажет Раскольников... Неоспоримо. Как и то, что «наказание» пришло на полгода раньше «преступления», когда, еще сидя в своей каморке, он «перешептывал» замысел, слышал диалог Наполеона и Шиллера, рассудить которых могла только «проба». Но объясните, почему Раскольников снова пришел к дверям старухи? Подергать колокольчик? То так, то эдак ищет встреч со Свидригайловым? Наконец, почему один из них (Свидригайлов) выбирает пулю, а другой (Раскольников) – «Владимирку»?
5	Скрестив руки, точно философ, стоит у самой двери (не досталось стула) юноша в спортивной куртке. Коль "философ", пусть тогда объяснит, почему из всех преступников (старушонка, Лужин, Свидригайлов) мы, не оправдывая, вместе с Достоевским откровенно симпатизируем только Раскольникову?
6	Четвертая жертва – неискупаемая. Оттого и невозможно, в принципе, продолжить роман... Два человека знают, что Раскольников «окровавился». Верно, Порфирий Петрович, располагающий «психологическими черточками-с...» Есть и другой «следователь» – интуитивный всевидец, не ведая, все знающий. Да, это мать Раскольникова... То, что не принимает мама, отвергнет и человечество, какой бы солидной «арифметикой» ни была аргументирована «теория». Роденька! Первенец! – по сути, матереубийца
7	Ну, а пятую жертву (скоро звонок) поищите дома. Она есть. Но лишь эстетически (!) грамотный читатель, постигший тайны художественного мышления, законы творчества, не только понявший Достоевского, но и поднявшийся до него, найдет ее. Здесь надо быть читающим художником - Пятая жертва, – выкрикнул кто-то из студентов, – это ваш ученик! Хочет или нет, а роман прочитает...
8	Никто из моих слушателей-студентов, даже их опытные наставники, пятой, интригующей жертвы, не нашли. Больше того, удивились, пожимая плечами, когда я обратил внимание на деталь, обычно не замечаемую: «Лизавета поминутно была беременна...» Может, и в этот момент, когда (не обухом, а лезвием!) был занесен над нею топор, она находилась в таком состоянии? Иначе Достоевский не дал бы этих строк или употребил бы в каком-то ином контексте...
9	Долго еще гудел зал, и веря, и не веря художественной детали..."

К сожалению, протокольное описание психологических реакций и тончайших нюансов в поведенческих актах учителя и студентов в связи с их совместным участием в экстремальных

ситуациях урока отсутствует. Лишь с помощью магического «если бы» и психологических закономерностей технологии театральной педагогики и возможно осуществить частичный анализ процесса взаимодействия некоторых моментов в композиции урока.

Урок, как вы заметили, был спровоцирован студентами-филологами. Такой урок, проведенный без предварительной подготовки, по праву можно назвать уроком-экспромтом. Однако Е. Н. Ильин, как это видно из текста, на ходу спроектировал замысел и план реализации урока.

Режиссерская композиция урока. Рассмотрим схему 1.

Схема 1

Сверхзадача
«Хочу, чтоб еще раз перечитали роман»
Исходное событие (1-й этап) Вызов Принят?
Основное событие (2-6-й этапы) Турнир
Центральное событие (7-й этап) Все заняты поиском «пятой жертвы» Раскольникова
Главное событие (8-й этап) Все поняли роль и значение детали в художественном произведении
Сквозное действие – заразить аудиторию интересом к художественным деталям в романе «Преступление и наказание»

Исходное событие (1-й этап урока) – «Вызов принят!» Записка, поступившая к педагогу, явилась действенным фактом, который содержит в себе явный признак *наступления*, правда, без практической реализации в действии, то есть без того, что мы называем инициативой.

Предмет творческого взаимодействия можно представить в таком виде: добиться от учителя подтверждения действием – представить роман за один урок.

У педагога может быть всего лишь два решения в процессе оценки полученной записки: явиться на турнир – это вопрос чести и самолюбия, а с другой – беспокойство из-за непредсказуемости экспромта по отношению к великому роману. Однако побеждает первое. Вызов принят. Учитель, произнеся фразу: «Извольте!», – явно находился в весе с достоинством и в полной мобилизации.

Чем он занят в процессе следующей оценки? Он должен мгновенно продумать замысел режиссерской перспективы урока, а главное – наметить контуры главного события.

Необходимо помнить, главное событие урока должно *провоцировать* внимание учителя! В этом последнем событии содержатся как познавательные, так и нравственные ценности

урока. Е. Н. Ильин, как это подтверждается текстом, посредством открытого режиссерского действия заразил присутствующих желанием прочитать, а многих – и перечитать роман.

Итак, педагог принимает вызов на турнир, как пушкинский Альбер из «Скупого рыцаря»: «Во что бы то ни стало на турнир явлюсь я».

Основное событие (2–6-й этапы урока) – «Турнир». Если в исходном событии инициативу проявили студенты, то *наступление* учителя явилось поводом к развитию следующего события.

Каким образом педагог обозначает предмет творческого взаимодействия? Прежде всего, оценку он строит, отталкиваясь от психофизического поведения аудитории: во-первых, наступление аудитории выражено в весе с достоинством (это студенты-филологи! Что может нового сказать школьный учитель о романе?!); во-вторых, студенты демобилизованы, так как они приготовились наблюдать открытый урок со стороны (предмет взаимодействия с учителем пока не реализован. Все впереди!).

Данная информация привела педагога к выбору решения. Прежде чем приступить к реализации сквозного режиссерского действия и обозначения предмета взаимодействия, возникла потребность устранить вышеназванные препятствия на пути к цели, то есть *пристроиться* к аудитории, что он и делает:

а) без слов дает понять, что его не устраивает демобилизованность студентов и их вес;

б) молчанием мобилизует внимание аудитории;

в) предупреждает о смене ролей (это уже не студенты, а его ученики).

Чего добивался Е. Н. Ильин от студентов (или каков предмет взаимодействия)? Мобилизованности на предстоящее дело.

В этой промежуточной пристройке уже наметился основной предмет взаимодействия. Учитель инициативу проявил в жестоком наступлении, тем самым обеспечив себе поле для предстоящей деятельности.

Не случайно анализируемое событие называется основным: «Основное событие (по законам литературной композиции – завязка) вынуждает каждого участника урока к ответным действиям (реакциям) на оценку нового факта. Это событие приводит к изменению отношений и расколу действующих лиц урока-спектакля, включая учителя. Основное событие урока включает в себя несколько вопросов-предметов взаимодействия: «Скольких же убил Раскольников? Почему хохочет старушонка? Что общего между Германом и Родионом? Когда и в связи с чем память воскресит Лизавету? Почему Свидригайлов выбирает

пулю, а Раскольников – «Владимирку»? Почему из всех преступников (старушонка, Лужин, Свидригайлов) мы, не оправдывая, вместе с Достоевским откровенно симпатизируем только Раскольникову?»

Из анализа текста следует, что педагог в своих наступлениях не имел в виду немедленных поступков-ответов. Ему важнее было, чтобы в сознании аудитории была проделана определенная работа. Такого рода наступление П. М. Ершов определил как *наступление «за будущее»* (за сдвиги в сознании партнера).

Учителю в данной ситуации необходимо время для перестройки сознания слушателей. Перестраивая сознание окружающих, он сам работает – пользуется инициативой.

В каждом этапе приведенного урока можно отметить моменты, когда педагог переходит к настоящему, то есть принуждает работать студентов, навязывая им кратковременную инициативу. Например: «Скольких же убил он? Посчитаем. Понятно, старуху-процентщицу» (вероятно, были реплики с мест и реакция аудитории); «Вторая жертва тоже очевидна – Лизавета. Когда и в связи с чем память оживит Лизавету? Без текста нельзя» и т. д.

Чтобы вести сложное наступление «за будущее», нужно уметь убеждать, то есть обладать убедительными аргументами и уметь воздействовать ими на разум, на разные стороны сознания партнера, применяя все средства наступления.

Какие способы воздействия на сознание студентов использует педагог? По условной схеме этапов урока можно установить следующие:

– на первом этапе учитель воздействует на память (утверждает) и воображение (предупреждает);

– на втором – осуществляет воздействие на память (утверждает и узнает) и на волю (просит посчитать число жертв);

– на третьем – происходит воздействие на память (утверждает) и на воображение (удивляет);

– на четвертом и пятом – в основном оказывает воздействие на память и воображение (утверждает, удивляя);

– на шестом, седьмом и восьмом – доминирует воздействие на воображение (удивляет).

notes

Примечания

1

Дьяченко, М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. П. Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2004. – 576 с.

2

Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – С. 11.

3

Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – С. 41.

4

Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – С. 41.

5

Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд. МГУ, 1989. – С. 155.

6

К гармоничному пространству высшего образования в Европе. От Болоньи к Праге / Г. Хауг, К. Таух // Доклад-статья в контексте подготовки доклада «Тенденции II». – Европа, 2000. – 17 с.

Послание Съезда высших учебных заведений в Саламанке: «Формируя пространство высшего образования» – Саламанка, 2001. – 4 с.

8

Послание Съезда высших учебных заведений в Саламанке: «Формируя пространство высшего образования». – Саламанка, 2001. – С. 2.

9

Образовательная политика России (проект по состоянию на 19 июня 2001 г.) / Государственный Совет Российской Федерации. – М., 2001. – 27 с.

10

Субетто, А. И. Государственная политика качества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы / А. И. Субетто. – СПб.; Кострома: КГУ им. Н. Н. Некрасова, Смольный университет РАО.: Издательство «Астерион», 2004. – С. 97–98.

11

Пашков, А. Г. К вопросу о взаимосвязи педагогической антропологии и принципов синергетики / А. Г. Пашков // Проблемы образования рубежа 21 века: международный диалог. – Курск, 1996. – С. 15.

Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1976. – С. 16–17.

13

Исаев, И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: диссертация на соискание учебной степени доктора педагогических наук / И. Ф. Исаев. – М., 1994. – С. 15.

Левка, А. И. Социально-культурная сущность образования / А. И. Левка. – Минск, 1994. – С. 6.

Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических системах / М. В. Кларин. – М., 1994. – С. 17.

Толлингерова, Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М.: Прага, 1994; Толлингерова, Д. А. Анализ когнитивного состава задач с помощью вычислительной графики / Д. А. Толлингерова // Актуальные проблемы современной психологии. – М., 1983.

Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – С. 39–244.

Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Совествкая энциклопедия, 1973. – С. 313.

19

Андриади, И. П. Основы педагогического мастерства: учебное пособие / И. П. Андриади. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – С. 8–10.

Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – С. 150.

Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог»: учебное пособие / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – С. 353–361.

22

Лобанов, А. А. Основы профессионально-педагогического общения: уч. пос. для студ. высш. пед. учеб завед. / А. А. Лобанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 40–45.

23

Ершов, П. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – С. 251.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. – М., 1981. – С. 40.

25

Кампанелла, Т. Город солнца / Т. Кампанелла. – М.-Л., 1954. – С. 51–56.

Коменский, Я. А. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.,1987. – С.316

Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения / С. Т Шацкий. – М., 1962–1964. – Т. 3. – С. 412.

Хёйзинга, Й. Человек играющий / Й. Хейзинга. – М., 1992. – С. 7.

Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М., 1978. – С. 282.

Берн, Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – Л., 1992. – С. 37.

Вифляев, В. Е. Творчество как функциональный вторичный ресурс организма, как возникновение опосредованного через непосредственное / В. Е. Вифляев // Философские исследования. – 1994. – № 1.

Грановская, Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – СПб.; 1997; Карвасарский, Б. Д. Неврозы / Б. Д. Карвасарский. – М., 1980; Кон, И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М., 1967.

Линдеман, Х. Система психофизического саморегулирования: пер. с англ / Х. Линдеман. – М., 1992. – С. 25–26.

Ковалев, Г. А. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения / Г. А. Ковалев // Дис. канд. психологических наук. – М., 1979.

Модификация Петрушиным В. А. теста Б. Н. Смирнова из пособия «Практические занятия по психологии». – М., 1989. – С. 106–109.

36

Термин ДИХОТОМИЯ (от греч. dicliotomia – разделяю на две части) в логике обозначает деление объема понятия на две взаимоисключающие части, полностью исчерпывающие объем делимого (см.: Краткий словарь по логике / под ред. Д. П. Горского. – М., 1991.). В ботанике этим термином обозначается один из типов ветвления у растений, при котором старая ось разделяется на две одинаково развитые ветви. Употребляя в своих рассуждениях данный термин (который в свое время был нам подсказан Е. Е. Шулешко), мы исходим из образа дихотомического ветвления растений.